Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais

2

Atena Editora

Ano 2022

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais

2

Atena Editora
Ano 2022

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Camila Alves de Cremo
Daphynny Pamplona
Gabriel Motomu Teshima
Luiza Alves Batista
Natália Sandrini de Azevedo
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais 2

Diagramação:	Camila Alves de Cremo
Correção:	Bruno Oliveira
Indexação:	Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão:	Os autores
Organizador:	Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais 2 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-971-1
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.711220802

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Atena Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência e buscando superar problemas estruturais, como a desigualdade social por exemplo. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores/as pesquisadores/as.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo destrato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado "**A Educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais**", da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercruza.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e superação das desigualdades sociais.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, consequentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

POPULARIZAÇÃO CIÊNCIA: BREVE ANÁLISE DO DISCURSO EM AMBIENTES VIRTUAIS

Data de aceite: 01/02/2022

Silvia Maria Pinheiro Bonini
FIOCRUZ, UNIRIO, CIFEFIL

RESUMO: O presente estudo tem por escopo analisar brevemente os discursos de divulgação científica em ambientes virtuais de popularização da ciência, verificando a linguagem empregada pelos "tradutores" e se a mesma gera conhecimento e engaja a população, destinatária da pesquisa, ao que está sendo produzido cientificamente. Busca-se, neste sentido, apresentar as práticas linguísticas e discursivas contidas nos discursos de divulgação científica, permeadas de valores sociais intrínsecos que são capazes de conduzir a uma determinada percepção da realidade. Aponta também, a relevância da compreensão dos diversos instrumentos linguísticos utilizados nos discursos, em específico, aqueles que são capazes de produzir e reproduzir ideologias.
PALAVRAS-CHAVE: Função social. Análise do discurso. Divulgação científica. Ambientes virtuais.

ABSTRACT: This study aims to briefly analyze the discourses of scientific dissemination in virtual environments of popularization of science, verifying the language used by "translators" and whether it generates knowledge and engages the population, recipient of the research, to what is being produced scientifically. . In this sense, the aim is to present the linguistic and discursive practices contained in scientific dissemination discourses, permeated by intrinsic social values and which are capable of leading to a certain perception of reality. It also points out the relevance of understanding the various linguistic instruments used in the speeches, in particular those capable of producing and reproducing ideologies.
KEYWORDS: Function of speeches. Scientific divulgation. Virtual environments for scientific dissemination.

INTRODUÇÃO

A divulgação científica, também tratada neste trabalho como sinônimo de popularização da ciência e engajamento público com a ciência (VALERIO *apud* OLIVEIRA & ORRICO, 2007), tem sido o ponto de reflexão dos estudiosos, que enfatizam a importância da formação de uma cultura científica capaz de levar à população, destinatária da pesquisa, aquilo que é produzido cientificamente e gerar conhecimento. Assim não se trata de ensinar ciência, mas sim de dar acesso ao cidadão àquilo está sendo desenvolvido cientificamente. Mas como fazer para dar acesso às informações? Popularizar a ciência é, dentre outros fatores, refletir sobre o como desenvolver uma comunicação dialógica entre os sujeitos que estão envolvidos no processo de produção científica. Deste modo, ao elaborar um produto de divulgação científica, precisa-se observar tanto o próprio processo de produção quanto à abrangência deste.

No processo de produção e na abrangência da divulgação da ciência, surgem algumas barreiras, principalmente no que concerne à linguagem, que podem dificultar a comunicação dialógica e o processo de conhecimento. Ao produzir a ciência, o pesquisador utiliza uma linguagem técnica, especializada, criteriosa, que, para ser divulgada, precisa ser adequada, traduzida, simplificada. O primeiro obstáculo surge no momento desta adequação, uma vez que a mudança na linguagem empregada pode gerar imprecisões conceituais.

Para que haja um olhar crítico sobre os processos de divulgação científica em ambientes virtuais de popularização da ciência, torna-se necessária uma análise estrutural desses ambientes para verificar a posição e a usabilidade dos conteúdos relacionados à sua transmissão; e, a posteriori, uma análise discursiva da linguagem empregada, verificando sua abrangência e se a mesma se torna capaz de gerar conhecimento e de engajar o público com o que está sendo produzido cientificamente.

As formas de divulgação da ciência se desdobraram à medida que a ciência e a tecnologia da informação se desenvolveram, gerando uma grande variedade de instrumentos de divulgação. Com o advento da Internet surgiram novas formas de popularização da ciência e com ela a necessidade de uma análise da arquitetura do conteúdo, consoante Rosenfield & Morville (*apud* AQUINO & OLIVEIRA, 2012), buscando trabalhar a relação entre os discursos expressivos e midiáticos na união do texto e da linguagem imagética.

Ainda que se reconheça a importância da Internet na divulgação científica, prescinde verificar o papel do jornalista científico como elemento de uma cultura científica participativa, avaliando a abrangência e os resultados de suas ações como mediador e verificando se suas interpretações sobre ciência cumprem sua função social de auxiliar os indivíduos nas tomadas de decisões sobre ciência (OLIVEIRA & ORRICO, 2007) ou se tendem a divulgar a ciência de forma noticiosa, o que consequentemente apagaria o processo científico e não geraria informações e conhecimentos à população.

Por sua vez, os estudos da linguagem, que têm como objeto textos relacionados ao gênero divulgação científica (VIEIRA apud ZAMBONI), consistem em uma análise da linguagem empregada pelo jornalista científico sob o ângulo da Análise do Discurso, com destaque para as interações discursivas e para o funcionamento dos textos, relacionando o papel do conhecimento na compreensão discursiva e na aprendizagem do texto; e a linguagem como uma prática social.

Neste sentido, torna-se necessário uma análise estrutural, textual e discursiva dos ambientes de divulgação científica e, para tanto, parte-se de alguns pressupostos: a linguagem considerada em seu funcionamento enquanto discurso; o estudo do gênero textual divulgação científica; as relações dialógicas estabelecida entre os jornalistas científicos, tradutores da divulgação científica, e os seus interlocutores, pesquisadores e sociedade; e a percepção do processo de conhecimento por parte da população.

O CAMPO DE ESTUDO DA DIVULGAÇÃO

O campo de estudo da divulgação científica se encontra em expansão e as mídias sociais atravessam não só a área da tecnologia da informação como têm afinidade temática com outras áreas, revelando ao mesmo tempo sua complexidade e sua natureza multidisciplinar.

Considerando o distanciamento existente entre o que é produzido cientificamente e o que é divulgado para a sociedade, torna-se relevante estudar a divulgação científica em ambientes virtuais e se a mesma tem contribuído para uma aproximação da sociedade, destinatária final da pesquisa, ou seja, do conhecimento científico produzido.

Face a natureza do discurso científico, que é direcionado a um público leigo, torna-se evidenciado que a linguagem empregada está condicionada às escolhas do jornalista. Logo, apresenta-se de extrema relevância tomar conhecimento das apropriações desses profissionais sobre esse tipo de discurso. Além disso, como o jornalismo, assim como os textos científicos, apresentam uma linguagem própria, há de se considerar que nem todos os enunciados empregados são facilmente compreendidos e corretamente interpretados pela população. Desta feita, torna-se relevante analisar o gênero discursivo divulgação científica (VIEIRA *apud* ZAMBONI) e seu processo de tradução da linguagem do outro, uma vez que, por meio desta análise, será possível compreender essa prática social.

Por sua vez, para compreender a construção de uma produção discursiva, torna-se relevante também perpassar pela análise linguística e projetar-se para o contexto social, pois os estudos sobre as práticas sociais discursivas têm raízes na formação de uma cultura científica em espaços não formais de educação, no hibridismo social e, consequentemente, na identidade social de um grupo. Para isso, as teorias críticas do discurso direcionam a discussão sobre a representação da realidade do que está sendo enunciada pelo jornalismo científico com o objetivo de desvelar as ideologias e as pressuposições que podem estar sendo naturalizadas e reafirmadas nos discursos científicos.

OS DISCURSOS DE DIVULGAÇÃO

A divulgação da ciência pela Internet democratiza, estimula e potencializa o acesso da sociedade à produção científica, mas para verificar se está desempenhando o acesso à popularização da ciência, torna-se importante analisar a estrutura e os conteúdos desses ambientes virtuais. Com relação à estrutura: se suas interfaces são amigáveis, a arquitetura e o design das páginas, se os *hiperlinks* são funcionais; com relação ao conteúdo, se o mesmo é facilmente visualizado, se sua posição é consistente e prática, se é usufruído facilmente pelo público leigo, entre outras (ROSENFIELD & MORVILLE *apud* AQUINO & OLIVEIRA, 2012).

No que concerne às operações de "tradução", de acordo com as categoria sugeridas por Zamboni (1997), o discurso da divulgação científica seria uma transformação do

discurso científico, executada por um profissional especializado, sob a perspectiva de um discurso sobre o qual ainda veicula a cultura positivista do jornalismo, focada no resultado. Desta feita, não se pode ignorar que a popularização da ciência, veiculada pelo jornalismo científico em ambientes virtuais, depende de um contexto enunciativo, está articulada a uma discursividade própria dos meios de comunicação de massa e vê-se diretamente ligada ao contexto sócio histórico no qual foi produzida.

Diante das inflexões acima, a discussão sobre a divulgação cientifica e seu processo de transformação se torna bastante pertinente e diálogo entre as diversas teorias do discurso profícuo.

Baseando-se na concepção de discurso de Mikhail Backtin (1997), os enunciados se adequam ao enunciatário de modo que o jornalista "traduz" o texto científico para um público leigo, sem formação científica, mas, ao fazer isso, deixa suas marcas no texto. Deste modo, além de um tradutor da informação, o jornalista seria também um agente social, pois, além de divulgar, estimula a interação da sociedade sobre o que está sendo pesquisado dentro de um contexto sócio histórico. Assim, à medida em que os discursos são produzidos, eles se entremeiam a outros discursos – em uma simbiose constante – criando, mantendo e reproduzindo uma ideologia.

Por sua vez, considerando que o discurso constituído na divulgação científica é diferente do discurso científico originalmente elaborado e que os mesmos, embora traduzidos, possuem traços que identificam as estruturas institucionais aos quais pertencem, podendo, muitas vezes, apresentar marcas textuais que enaltecem as instituições aos quais se vinculam, bem como a qualidade da pesquisa e os atributos do pesquisador, insta-se apoiar a pesquisa também na Análise Crítica do Discurso.

Segundo Fairclough (2001, p.22), o discurso como mudança social se apresenta como "tridimensional", uma vez que um 'evento' discursivo é considerado simultaneamente um texto, uma prática discursiva e uma prática social. A proposta da pesquisa também consiste em refletir sobre os mecanismos ideológicos de convencimento presentes no discurso de divulgação científica a partir do materialismo histórico. Brandão (2007, p.15), esclarece que a teoria da análise crítica do discurso "justifica-se pelo fato de nela se considerarem frase e texto como elementos isomórficos, cujas análises se diferenciam apenas em graus de complexidade", de modo que o discurso consiste em uma prática social de representação e de significação do mundo, que reproduz as relações de poder por meio da afinidade existente entre o binômio: linguagem e ideologia.

Na mesma seara, Althusser (*apud* FAIRCLOUGH, 2001, p.116), no que concerne ao sujeito interpelado pela ideologia, dispõe que "A ideologia [...] é a constituição dos sujeitos". Portanto, a linguagem, assim como a divulgação científica, reproduz uma ideologia, que, em determinadas situações, pode estabelecer, manter ou determinar as posições do sujeito dentro do contexto social.

Com relação ao sujeito, para a Análise Automática do Discurso (PÊCHEUX *apud*

OLIVEIRA & ORRICO, 2007), na esteira do estruturalismo, as questões sócio humanas do discurso e a relação entre os sujeitos é um espaço de discussão entre a psicanálise e a linguística. Na mesma linha de análise discursiva, Foucault (2008) surge com "A Ordem do Discurso", buscando desvendar "a relação entre as práticas discursivas e os poderes que as permeiam", considerando a intertextualidade dos discursos produzidos em um mesmo contexto social (FOUCAULT, 2008, p.10).

Ainda levando-se em consideração a relação subjetiva, questiona-se a relação do jornalista científico com os pesquisadores e com a sociedade. Segundo Latour (1999), o autor do enunciado é tão importante quanto o enunciado em si. Assim, no processo de transformação do discurso científico em discurso de divulgação de ciência, o jornalista ou pode conduzir os leitores na tomada de decisões e assim promover uma cultura científica ou pode mantê-los como meros receptores passivos de uma informação ideologicamente produzida em um contexto social pré-determinado.

Para compreender a relação dos sujeitos na transformação dos discursos científicos, também precisam ser analisadas as relações estabelecidas entre os **próprios pesquisadores,** entre os **pesquisadores e os jornalistas** e entre **os jornalistas e a sociedade**, uma vez que a primeira relação dissemina o conhecimento científico; a segunda apura o conhecimento científico e o traduz; e a terceira divulga o conhecimento para a sociedade. Para Bueno (*apud* ZAMBONI, 1997), a disseminação da ciência envolveria a difusão do conhecimento para os especialistas da mesma área ou não; e a divulgação científica consistiria na difusão do conhecimento científico para a sociedade.

No que concerne ao ambiente, busca-se uma interpretação significativa dos fenômenos ocorridos nos ambientes virtuais de divulgação científica, estabelecendo as relações surgidas nesses eventos comunicativos, a representação social, os sujeitos envolvidos, as marcas textuais, a organização e a estrutura dos conteúdos. Busca-se também observar as escolhas linguísticas feitas e pelos enunciadores, reflexos da ideologia, e, por fim, estabelecer os movimentos retóricos que estruturaram os discursos e que lhes são recorrentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste sentido, o presente trabalho buscou apresentar algumas reflexões sobre a forma como se estabelece e se articula o diálogo entre a prática da divulgação científica e as pesquisas a ela relacionadas; e como as práticas discursivas, produzidas e reproduzidas no âmbito da divulgação científica, são capazes de reconstruir e representar realidades naturalizadas.

Portanto, essa contextualização conduz a uma reflexão teórica do discurso na divulgação científica em ambientes virtuais de popularização da ciência, que evidenciem o discurso como uma prática social.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Mirian de Albuquerque & OLIVEIRA, Henry Pôncio. Contribuições da arquitetura da informação para o website: A cor da cultura. In: Informação & Sociedade. João Pessoa, v. 22, n1, pp. 129-143, jan/abr 2012.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 2a ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Helena H. Negamine. Introdução à análise do discurso. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

BUENO, Wilson Costa. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. *In:* Inf**.,** Londrina, v. 15, n. esp, p. 1 - 12, 2010. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/infor macao/article/viewFile/6585/6761. Acesso em: 05 jan. 2016.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Brasília: Unb, 2001.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LATOUR, Bruno. Ciência em a*ção*: Como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

OLIVEIRA, Carmem Irene Correia de & ORRICO, Evelyn Goyannes Dill. Análise do Discurso na Divulgação Científica: Uma reflexão na Ciência da Informação. *In*: VIII ENANCIB - Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação. Salvador, 2007.

VIANA, Moisés dos Santos *et al.* Gênero do discurso e divulgação científica: desafios do discurso jornalístico. Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/cadernosdeciencias/article/viewFile/857/864. Acesso em: 20 ago. 2016.

ZAMBONI, L. M. S Heterogeneidade e subjetividade no discurso da divulgação Científica. Campinas, IEL/Unicamp, Tese de Doutorado, 1997. Disponível em: http://www.museudavida.fiocruz.br/brasiliana/media/Zam boniLilianMarciaSimoesTese.pdf. Acesso em: 05 mar. 2017.

CAPÍTULO 2

DESAFIOS PARA O ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA: UMA ANÁLISE EM TORNO DA REFORMA EDUCATIVA

Data de aceite: 01/02/2022

Inocente Coronel Muendo André
Pontofícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

RESUMO: Esta pesquisa é recorte da dissertação de mestrado com o tema: Desafios do Ensino primário em Angola através do depoimento de professores da rede pública e pretende identificar os aspectos positivos e negativos da realidade das escolas do ensino primário Angola. Foi utilizada entrevista semiestruturada como técnica de coleta de informações e realizada caracterização dos entrevistados, onde foram colocados os sujeitos de pesquisa e suas delimitações de forma criteriosa. Seguiu-se análise do conteúdo, com a elaboração das categorias das informações que foram coletadas. Após a análise das entrevistas, a pesquisa mostrou que o ensino primário em Angola ainda enfrenta grandes dificuldades mesmo tendo sido instalado a reforma educativa. Os relatos dos professores mostram muitas dificuldades e desafios a serem superados desde a própria infraestrutura, materiais didáticos e até as políticas voltadas para a questão da formação de um quadro docente qualificado para atender a demanda dos alunos do ensino primário e o próprio currículo que norteia o ensino primário. Muitos professores ainda não assimilaram a questão da monodocência por falta de preparo. Cabe ao Ministério da Educação, juntamente com o Governo reverem e fazerem novos diagnósticos de modo a combater tais debilidades que o ensino primário enfrenta e ouvir esses professores sobre a realidade vivenciada no dia a dia das suas atividades docentes, a fim de traçarem metas que possam permitir uma educação de qualidade para todo o ensino em Angola.

PALAVRAS - CHAVE: Qualidade da educação; Reforma Educativa; Ensino Primário.

ABSTRACT: This research is part of the master's thesis with the theme: Challenges of Basic Education in Angola through the testimony of public school teachers and intends to identify the positive and negative aspects of the reality of basic education schools in Angola. The semi-structured interview was used as a technique for collecting information and a characterization of the interviewees was carried out, where the research subjects and their limits were carefully placed. Content analysis followed, with the elaboration of the collected information categories. After analyzing the interviews, the research showed that basic education in Angola still faces great difficulties even with the educational reform in place. The teachers' reports show many difficulties and challenges to be overcome, from the infrastructure itself, teaching materials and even the policies focused on the issue of training a qualified faculty to meet the demand of elementary school students and the curriculum that guides elementary school. . Many teachers still haven't assimilated the monotechnician issue due to lack of preparation. It is up to the Ministry of Education, together with the Public Power, to review and make new diagnoses in order to combat the weaknesses faced by elementary education and to listen to these teachers about

the reality experienced in the daily life of their teaching activity, in order to set goals that can allow a quality education for all education in Angola.
KEYWORDS: Quality of education; Educational Reform; Primary school.

1 I INTRODUÇÃO

A situação da educação em África, mais concretamente nos países da África subsaariana, nos remete a duas preocupações: situar a realidade de Angola e os desafios para a educação e desenvolvimento.

Entende-se por África - subsaariana a região que contém os países africanos situados ao sul do deserto do Saara. Desde o século XIX, esse território começou a ser conhecido pela expressão **África Negra** pelos ocidentais, descrevendo uma região habitada por indivíduos da raça negra que não havia sido descoberta ainda, nem colonizada pelos europeus. Este termo caiu em desuso e foi catalogado como pejorativo. Essa região do globo é chamada de berço da humanidade.

> A herança colonial sobrevaloriza as instituições herdadas do processo de civilização técnico-industrial, desvalorizando ou desconhecendo a tradição africana e construindo e promovendo elites dirigentes com o objetivo de integração no sistema-mundo. Foi esta a situação que se verificou em toda a África colonizada por europeus, onde não se soube reconhecer que, se na Europa educação, na prática, é sinônimo de educação formal, em África a sociedade tem uma forte tradição de educação não formal. O grande problema africano, quando se avalia o insucesso da relação educação-desenvolvimento é que como se entende educação como educação formal, se verifica que esta não é garantida a toda a população, mas antes a uma elite. Ora, a educação não formal, da tradição africana, não se pode naturalmente relacionar com o conceito moderno de desenvolvimento (FERREIRA, 2005, p. 107-108).

Angola não se diferencia do restante dos países da África subsaariana, apesar do atraso devido também ao processo de descolonização e à prolongada guerra civil. Mesmo havendo um reconhecimento por parte dos representantes dos Planos de Ação de Lagos de se considerar a importância da renovação dentro dos sistemas de educação e também de se assegurar a sua relevância no que diz respeito às necessidades de desenvolvimento sócio - econômico e cultural dos países africanos, e para o próprio reforço da sua independência, precisa-se levar em consideração que os seus sistemas educativos fazem uso da mesma matriz dos países que os colonizaram. Dentre vários, podemos aqui citar o caso de Angola, Zâmbia e Moçambique. Nestes países, não se consegue construir reformas que revolucionam ou venham a se apoiar na sua própria matriz cultural do estado africano, mas sempre tendem a seguir adaptações dos modelos já prontos dos países societários ou dos próprios países colonizadores (FERREIRA, 2005, p. 108).

O presente trabalho divide-se em cinco capítulos onde, no primeiro capítulo sobre Angola, se pretende descrever um pouco sua geografia, população e suas características. Neste capítulo será possível conhecer as origens de Angola desde a sua formação,

divisões ao longo da sua história, entrando um pouco sobre a chegada dos portugueses que muito marcou o país, confronto político e independência, até chegar à guerra civil entre os partidos políticos que lutavam entre si para assumir o governo do país.

O segundo capítulo, sobre a evolução do sistema educacional e a lei de bases de 31 de dezembro de 2001- lei 13/01, de dezembro de 2001, trata do relato de fatores essenciais sobre a situação da educação em Angola, desde o antigo sistema português, relatando brevemente o clima que o país enfrentou nas áreas econômicas, políticas, sociais e as necessidades encontradas ou diagnosticadas que levaram a elaboração e aprovação de uma nova Reforma do Sistema Educativo no país que deu origem à Lei de Bases do Sistema de Educação.

O terceiro capítulo, sobre a situação atual do ensino primário em Angola, propõe-se a trazer a realidade das escolas do Ensino Primário (EP) de Angola, desde a sua nova estrutura baseada na LBSE, assim como os seus objetivos. Pretende-se também trazer alguns indicadores que mostram o quanto há de avanço, retrocesso, qualidade e metas a serem atingidas nos próximos anos.

No quarto capítulo será apresentado o delineamento da pesquisa. Trará os procedimentos da análise de conteúdo, relacionando a delimitação do problema e sua importância durante o trabalho; os caminhos metodológicos seguidos na pesquisa e a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de informações; caracterização dos entrevistados, onde são colocados os sujeitos de pesquisa e suas delimitações de forma criteriosa.

No quinto capítulo será tratada a análise do conteúdo, com a elaboração das categorias e a análise das informações que foram coletadas.

2 | ANGOLA

2.1 Geografia e População

A República de Angola está localizada no continente africano mais concretamente na costa oeste, com uma extensão territorial de 1.246.700 Km². É um estado que se tornou independente a partir do dia 11 de Novembro de 1975.

Etimologicamente, Angola provém de “Ngola”, nome atribuído a uma dinastia dos povos Ambundo fixados no médio-Kwanza.

É limitada ao Norte, pela República do Congo e por uma parte da República Democrática do Congo (ex-Zaíre); a Leste, pela República da Zâmbia e por outra parte da República Democrática do Congo; a Sul, pela República da Namíbia e a Oeste, pelo Oceano Atlântico.

De acordo com os resultados preliminares do Censo 2014, Angola tem uma população de 24.383.301 habitantes. A distribuição por gênero, definida a partir da amostra do referido relatório, aponta para uma população composta por 48% de homens e 52%

de mulheres. Esse desequilíbrio na distribuição do gênero traduz-se num índice geral de masculinidade de 0,94, ou seja, 94 homens para 100 mulheres. A população encontra-se concentrada na maioria nas áreas urbanas (62,3%), e apenas 37,72% da população vive nas áreas rurais (ANGOLA, 2014).

O inquérito mostra ainda que a população angolana é na maioria jovem, com 48% de pessoas com idade inferior a 15 anos, sendo que menos de 50% da população é economicamente ativa. As mulheres em idade reprodutiva (15-49 anos) constituem 44% e uma cada em três pessoas está em idade escolar, isto é, dentre 6 e 17 anos (ANGOLA, 2014).

É um país plurilinguístico, onde o Português é considerado a língua oficial e de comunicação entre os angolanos. Além do Português, existem as línguas nacionais como Ibinda, Kicongo, Kimbundu, Umbundu, Tchokwe, Ngangela e Kwanhama.

3 | A EVOLUÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL E A LEI DE BASES DE 31 DE DEZEMBRO DE 2001- LEI 13/01

No campo das políticas do desenvolvimento e reconstrução de Angola, a reforma educacional adquire grande importância, constituindo um vetor estratégico no combate à pobreza e ao analfabetismo, na elevação da saúde, na redução das desigualdades sociais e de gênero, na consolidação socioeconômica, na reestabilização de uma sociedade democrática e de direito (ANGOLA, 2010).

A lei constitucional da República de Angola reconhece a educação como direito para todos os cidadãos, independentemente do seu sexo, raça, crença religiosa e etnia.

Desde 1978 vigorava um Sistema de Educação que veio acompanhando a forma como a educação em Angola se desenvolve e que foi tido como caminho para o processo de ensino e aprendizagem, durante um determinado período.

O documento sobre a Reforma Curricular (ANGOLA, 2003, p.2) coloca que esse sistema concebido em 1977, aprovado e implementado em 1978 tinha os seguintes princípios ou metas:

- Igualdade de oportunidade no acesso e continuidade dos estudos;
- Gratuidade do ensino a todos os níveis;
- Aperfeiçoamento constante do pessoal docente.

No ano de 1977, havia apenas cerca de 25 mil professores capacitados. Houve um grande impacto dentro desse sistema de educação que se caracterizou numa explosão escolar, possibilitando grande aderência da população às escolas, pois em 1974 cerca de meio milhão de angolanos tinham acesso às escolas e em 1980 esse número atingiu um limite superior a 1,8 milhões dentro do sistema escolar (ANGOLA, 2003, p.2).

Ao longo dos anos, foi detectada uma insuficiência que se deu através das intensas mudanças no sistema sócio-econômico, ou seja, a transição da economia socialista para a

economia de mercado, sugerindo uma readaptação do sistema educativo, com o propósito de responder às novas exigências da formação de recursos humanos necessários ao progresso sócio – econômico da sociedade angolana.

Muitos anos se passaram enquanto se buscava uma inovação, dentro do mesmo sistema, que contribuísse para melhorar o preparo dos professores e a aprendizagem dos alunos.

Com todos os fatores reunidos e entendidos como insuficiência no sistema de ensino, foi programado e pensado um novo sistema visando melhoria na educação; este teve a sua aprovação na Lei de Bases do Sistema de Educação pela própria Assembléia Nacional de Angola aos 31 de Dezembro de 2001.

Essas razões foram complementadas no documento sobre o currículo do ensino primário e os desafios da monodocência sendo:

> a) Razões políticas (mudança do sistema de democracia popular monopartidária para o sistema de democracia multipartidária): sendo a educação um fenômeno social, toda a mudança de sistema político implica mudança do sistema educativo;
>
> b) Razões econômicas: a passagem da economia planificada para a economia de mercado exige técnicos formados nesta nova perspectiva;
>
> c) Razões pedagógicas: as recomendações (imperativos) da Educação Para Todos (E.P.T), entre outras, o prolongamento da Educação de Base como meio de combater a pobreza;
>
> d) Razões técnico-científicas: os avanços registrados no desenvolvimento das ciências e tecnologias sugerem a adaptação do sistema de ensino aos novos desafios do século XXI (NSIANGENGO; EMANUEL, 2013, p.5).

4 | SITUAÇÃO ATUAL DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA

Em Angola, os gastos em questões sociais têm sido historicamente baixos se comparados com os investimentos feitos em outros países africanos, pode-se verificar que em 2014 foram destinados 6,16% para o sector de educação. A saúde é um dos fatores que contribui para a sustentabilidade dos processos de crescimento econômico. Na verdade, algumas evidências empíricas reconhecidas em estudos do Banco Mundial e do PNUD apontam para índices relevantes de correlação entre melhor saúde e desenvolvimento da produtividade geral do trabalho (ANGOLA, 2014, p.11).

O Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar, Senegal, de 26 a 28 abril de 2000 reafirmou o princípio enunciado na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Jomtien,1990) de garantir o direito a todas as pessoas - crianças, jovens e adultos- a uma formação para responder às suas necessidades educativas fundamentais. O quadro referencial adotado em Dakar assenta-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem e na Convenção sobre os Direitos da Criança.

Com base nas recomendações da Declaração de Dakar foi elaborado o Plano Nacional de Educação para Todos em Angola (PAN-EPT) para o período 2001-2015 que previu as estratégias de desenvolvimento da Educação Para Todos em três fases, designadamente: a fase de Emergência (2003 – 2006), a fase de Estabilização (2007 – 2011) e a fase de Desenvolvimento (2012 – 2015).

O referido documento foi concebido com o objetivo de dar a conhecer as linhas gerais e específicas (diagnóstico) e o prognóstico a curto, médio e longo prazo do Sistema de Educação, visando responder aos desafios sobre acesso e qualidade nos subsistemas, níveis e modalidades de ensino que o integram, sobretudo Alfabetização e Ensino de Adultos, Ensino de Base Regular, Ensino Médio (Normal e Técnico-Profissional), Ensino Superior, Formação Profissional, além dar resposta aos compromissos assumidos sobre as Recomendações de Conferências Regionais e Internacionais no domínio da Educação, principalmente, o Decênio Africano de Educação, instituído pela OUA, o Quadro de Ação do Fórum Mundial sobre Educação Para Todos e o Decênio das Nações Unidas de Alfabetização Para Todos até 2015. Volvidos 12 anos desde a adoção daquele Plano-Quadro a quase totalidade das ações e medidas então preconizadas não foram cumpridas na totalidade por constrangimentos de ordem conjuntural e estrutural (ANGOLA, 2014).

5 I A PESQUISA

5.1 Delimitação do problema

A delimitação do problema de pesquisa tem sido um dos maiores e importante desafio do pesquisador quer iniciante como o mais experiente.

Sem a delimitação do problema de pesquisa, o pesquisador facilmente se perde diante dos objetivos a serem alcançados ou pesquisados no seu trabalho e perderá bastante tempo em leituras e coleta de dados desnecessários. O problema de pesquisa precisa ser bem delimitado, determinado e circunscrito, de modo a permitir melhor ângulo ou perspectiva de modo a ser bem tratado. A história acima referida nos mostra que um problema mal delimitado está além das possibilidades do pesquisador e que um problema quando bem delimitado e solucionado, garante maior facilidade e precisão (PESCUMA; CASTILHO, 2013, p.29).

A melhoria da qualidade do ensino em Angola tem sido o grande motivador da reforma do sistema educativo desde 1978 que foi a primeira reforma. A segunda reforma promulgada em Dezembro de 2001 com a implementação da Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE), Lei 13/01, de dezembro de2001. Nos últimos anos, o país passou por várias situações políticas, econômicas e sociais que propiciaram a revisão das decisões educacionais visando à inclusão de todos os cidadãos angolanos.

5.2 Caminhos metodológicos

As seguintes etapas foram realizadas:

1. Revisão bibliográfica

- Consulta de documentos oficiais sobre o tema de interesse;
- Pesquisas em bibliotecas, artigos e livros que tratam sobre o assunto em questão.

2. Utilização de técnicas de pesquisa qualitativa

- Delimitação dos sujeitos a serem pesquisados: professores que atuam no ensino primário das províncias de Luanda e Huíla (Lubango);
- Escolha da entrevista semiestruturada como técnica de pesquisa qualitativa;
- Elaboração do roteiro de entrevista;
- Elaboração do termo de consentimento informado dos entrevistados;
- Após a entrevista, foi feita análise de conteúdo com o material coletado;

5.3 Instrumentos de pesquisa

No presente trabalho será utilizada a entrevista semiestruturada como forma de coleta de informações.

5.4 Caracterização dos entrevistados

Foram entrevistados seis professores do ensino primário de Luanda e Lubango tendo em conta alguns critérios:

Luanda: por ser a capital e o desenvolvimento do país está centralizado nela.

Lubango: é a capital da província da Huíla e é considerada a cidade acadêmica do país.

- Que estejam atualmente no exercício do magistério, sendo três por cada província.
- Cujo tempo de atuação na escola, seja no mínimo de 5 anos.
- Foi traçado o perfil de cada professor de acordo com a sua formação para melhor conhecermos cada um deles.
- Disponibilidade para participar da entrevista

6 | ANÁLISE DE CONTEÚDO

A realização de uma pesquisa científica envolve várias etapas, podendo surgir obstáculos na sua execução. Na maior parte, tais dificuldades são frequentemente associadas anão familiaridade com os métodos ou técnicas empregados.

Numa primeira fase foi feita uma leitura das entrevistas, ou seja, uma leitura flutuante a fim de identificar as impressões, percepções sobre a realidade das escolas do ensino primário de Luanda e Lubango, nos depoimentos dos entrevistados.

Segundo Franco (2008, p.52), a leitura flutuante é a primeira atividade da pré-análise que "consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas".

O uso das categorias de preferência não – apriorística permitirá um intenso ir e vir da parte do pesquisador diante do material a ser analisado e de teorias que servirão de bases, para além de não perder de vista os objetivos propostos na pesquisa. (CAMPOS, 2004, p.614).

As categorizações encontradas nas entrevistas foram: 1- Aspectos positivos, 2- aspectos negativos e 3- desafios.

Após a categorização das entrevistas, foi feita a análise por categoria, começando com as três entrevistas de Luanda e logo em seguida a cidade de Lubango, a fim de se conhecer melhor e compreender o que os sujeitos dizem a respeito da reforma educativa em Angola, dialogando com outros autores que falam sobre a educação.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa nas escolas, foram entrevistados seis professores das cidades de Luanda e Lubango conforme esclarecido anteriormente.

Foi possível constatar que a as infraestruturas são precárias nas escolas e têm dificultado a tarefa pedagógica dos professores e prejudicado a aprendizagem dos alunos do ensino primário. Torna-se difícil falar de qualidade por conta destes constrangimentos encontrados dentro do ambiente escolar. A superação destes desafios poderia contribuir para a melhoria dos processos de ensino e da aprendizagem.

Outro aspecto trazido pelos entrevistados foi a questão da monodocência, ou seja, a atual reforma em Angola passou o ensino primário de quatro para seis anos e não cuidou devidamente da formação de professores. O professor era formado em uma ou duas áreas especificas e tinham pouco contato com outras disciplinas na qual não tinha domínio.

Cabe ao Ministério da Educação, juntamente com o Governo reverem e fazerem novos diagnósticos de modo a combater tais debilidades e desafios que o ensino primário enfrenta e ouvir esses professores sobre a realidade vivenciada no dia a dia das suas atividades docentes, a fim de traçarem metas que possam permitir uma educação de qualidade para todo o ensino em Angola.

REFERÊNCIAS

ABREU, Cesaltina Cadete Basto de. **Sociedade civil em Angola: da realidade à utopia**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UCAM, Instituto Universitário de Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

ANGOLA. **A Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na República Popular de Angola e suas perspectivas**. Luanda: MED, 1981.

ANGOLA. **Balanço da implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola.** Luanda: MED, 2011.

ANGOLA. **Relatório da fase de experimentação do Ensino Primário e do 1° Ciclo do Ensino Secundário**. Luanda: CAARE/MED, 2010.

ANGOLA. **Censo 2014:** Resultados preliminares do recenseamento geral da população e da habitação de Angola. Luanda: INE, 2014.

ANGOLA. **Estratégia Integrada para Melhoria do Sistema de Educação**. Luanda: MED, 2001.

ANGOLA. **Lei de Bases do Sistema de Educação. Luanda**, 2001.

ANGOLA. **Reforma curricular.** Luanda: INIDE-MED, 2003.

ANGOLA. **Relatório de monitorização sobre educação para todos.** Luanda: MED, 2014.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Método de análise de conteúdo:** ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Brasília (DF): Rev. Bras. Enferm., set/out 2004, pp. 611-614.

GOMES, Adailda; REGIS, André. **Desempenho e infraestrutura**: mapeamento das escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro.2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/AdaildaGomesDeOliveira_res_int_GT1.pdf> acesso em 12 jul. 2017.

FERREIRA, Maria João da Silva Mendes. **Educação e Política em Angola**: Uma proposta de diferenciação social.Cadernos de Estudos Africanos, 2005.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília:Liber Livro Editora, 2008.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

FRISON, Marli Dallagnol. et al. **Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais**. 2009. Disponível em <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/425.pdf> acesso em 12 jul. 2017.

ISAÍAS, Anacleto Ferramenta. **A Monodocência nas 5.ª e 6.ª classes do Ensino Primário em Angola: a visão dos professores.** Évora: Universidade de Évora,2013.

LIBERATO, Ermelinda. **Avanços e retrocessos da educação em Angola**. Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 59 out.-dez. 2014.

MENEZES, Solival. **Mamma Angola**: sociedade e economia de um país nascente. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2000.

NSIANGENGO, Pedro; EMANUEL, Vita Gouveia. **Currículo do ensino primário e desafios da monodecência**. Luanda: Editora Moderna, 2013.

PAIN, Rodrigo de Souza**. A centralização política e o autoritarismo em Angola.** 2008. Disponível em: **<**http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao33/materia06/> acesso em 09 out. 2015.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio Paulo Ferreira de. **Projeto de pesquisa - o que é? Como fazer?:**um guia para sua elaboração. São Paulo: Olho d´Água, 2013.

PORTUGAL, **Acordos de Alvor**. Algarve, 1975.

ROEGIERS, Xavier; AMRI, Tahar El. Formar professores hoje. Luanda: MED, 2007.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na educação:** a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

VERCEZE, Rosa Maria A. N.; SILVINO, Eliziane França M.**O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de guajará-mirim.** 2008. Disponível em <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/328/361> acesso em 12 jul. 2017.

WENGZYNSKI, Cristiane Daniele; TOZETTO, Susana Soares. **A formação continuada de professores e as suas contribuições para aprendizagem da docência.** Maringá: Universidade Estadual de Maringá,2012.

ZAU, Filipe. **Angola**: trilhos para o desenvolvimento. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.

CAPÍTULO 3

AS VERTENTES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PLURALIDADE E CRÍTICA

Data de aceite: 01/02/2022

Paulo Eduardo de Oliveira Sousa
Mestrando do Programa de Educação Científica e Ambiental – Departamento de Biologia (DBI) – Universidade Federal de Lavras (UFLA)
Lavras, MG – Brasil

Antonio Fernandes N. Junior
Mestrando do Programa de Educação Científica e Ambiental – Departamento de Biologia (DBI) – Universidade Federal de Lavras (UFLA)
Lavras, MG – Brasil

Marina Basttistetti Festozo
Mestrando do Programa de Educação Científica e Ambiental – Departamento de Biologia (DBI) – Universidade Federal de Lavras (UFLA)
Lavras, MG – Brasil

Kátia Soares Moreira
Mestrando do Programa de Educação Científica e Ambiental – Departamento de Biologia (DBI) – Universidade Federal de Lavras (UFLA)
Lavras, MG – Brasil

RESUMO: O presente trabalho objetiva apresentar a primeira etapa de pesquisa sobre a complexidade e pluralidade atualmente presente no âmbito da Educação Ambiental. Nesse sentido, apresentam-se aqui as principais vertentes teóricas de Educação Ambiental que se desenvolveram a partir da afirmação dessa área de investigação e intervenção no Brasil.: a preservacionista, a pragmática, a crítica. Notadamente procura-se mostrar como as várias definições de Educação Ambiental tornam tal expressão e conceito multifacetado, podendo ser definir a partir de áreas especificas de conhecimento.
PALAVRAS-CHAVE: Meio Ambiente, Educação, Consumo.

ABSTRACT: This paper aims to present the first stage of research on the complexity and plurality currently present in the context of environmental education. In this sense, we present the main theoretical aspects of environmental education that have developed from the affirmation of this area of research and intervention in Brazil.: The preservationist, the Pragmatics, the criticism. Notably, it seeks to show how the various definitions of environmental education make this expression and concept multifaceted, and can be defined from specific areas of knowledge.
KEYWORDS: Environment, education, consumption.

INTRODUÇÃO

A trajetória da Educação Ambiental (EA) no Brasil buscou, em um primeiro momento, por uma definição universal comum a todos os envolvidos nas práxis educativas, a saber, uma que trate das questões complexas do meio ambiente. No decorrer do processo de definição do significado e estatuto da EA, se abandonou essa pretensão, devido à percepção crescente

da diversidade de visões e pluralidade de atores que dividem o mesmo universo de atividades e saberes na própria EA (cf. LAYRARQUES E LIMA, 2011, P. 10).

Dessa forma, a primeira etapa do trabalho pretende apresentar um panorama de tais concepções, partindo do pressuposto de que também a reflexão na EA é animada por uma complexidade teórica e prática, cuja mais interessante perspectiva nos parece ser a crítica. À investigação do universo teórico da EA crítica será dedicada a segunda etapa da pesquisa, a ser apresentada futuramente.

BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Há consenso que por "problemas ambientais" entendem-se as consequências resultantes da maneira predatória com que os seres humanos se relacionam com a natureza. Em outras palavras, é ponto pacífico que, diferente de outros sistemas de organização do trabalho, o sistema capitalista fomenta uma intensificação (aceleração e aumento) do processo de produção e consumo, desencadeando um uso dos recursos naturais que atenta contra a preservação do meio ambiente (cf., por exemplo, TREIN, 2011, p. 305). Diante desse cenário é importante conhecer quais os marcos que deram início à discussão sobre a crise do meio ambiente. O livro intitulado "*Primavera Silenciosa"* de autoria de Rachel Carson de 1962 foi o primeiro que alertou sobre os efeitos danosos da ação do homem ao meio ambiente como o uso de pesticidas.

Outro momento importante para a EA foi o surgimento, em 1968, do Clube de Roma, na academia de Lincei em Roma, composto por um grupo de cientistas de vários países. Tinha como objetivo discutir e propor soluções a problemas complexos que surgiram com o crescimento populacional. Umas das soluções apresentadas pelos cientistas do Clube de Roma com base em um modelo matemático, foi um relatório redigido por Dennis Meadows "The limits of Grouth" em português limites do crescimento, em 1972 com proposta de adoção da política do "crescimento zero" que previa o controle do crescimento da população (MEADOWS, et. al, 1972). A partir desse relatório organizou-se a primeira conferência de Estocolmo em 1972 que tem como eixo principal o Meio Ambiente *versus* Desenvolvimento.

É justamente por entrar na pauta da conferência dos organismos internacionais em Estocolmo que a EA ganha *status* de assunto oficial (cf. GRUN, 1996, p. 17). Segundo a recomendação número 96 da declaração oriunda da conferência em Estocolmo, a EA é uma estratégia importante na busca pela qualidade de vida. Na mesma direção se pronunciam os eventos organizados pela Organização das Nações Unidas (ONU) como Tbilisi (1977), Rio de Janeiro (1992), Thessaliniki (1997), Johannesburgo (2002), dentre outros.

Na busca da definição sobre a EA, definiu-se no Congresso de Belgrado promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura (UNESCO) em 1975, que a EA é um processo que visa forma uma população consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas que lhe dizem respeito e que tenha os conhecimentos,

competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de participação e engajamento que lhe permita trabalhar individualmente e coletivamente para resolver os problemas atuais e impedir que se repitam(cf citado por SEARA FILHO, G. 1987, p. 40-44)

Importante salientar que essa definição nos coloca como responsáveis na construção de um meio ambiente harmonioso e sustentável. De acordo com a Constituição Federal de 1988, considerada à constituição verde defini Sustentabilidade como desenvolvimento que atende às necessidades do presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras em atender às suas próprias necessidades. Essa visão apresenta uma base técnica, racional e lógica que busca oportunidade de crescimento econômico com responsabilidade ambiental. Diante desse postulado, surgem várias vertentes e visões abordadas por diversos autores no âmbito da EA.

DIFERENTES VERTENTES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS VISÕES

De acordo com Layrargues e Lima (2011), as diversas vertentes sobre EA se dão devido às diversidades entre atores no que diz respeito tanto às suas concepções epistemológicas sobre o meio ambiente e questões ambientais, como também às propostas pedagógicas e políticas que defendem para abordarem os problemas ambientais (cf. LAYRARGUES e LIMA, 2011, p. 6).

Uma das primeiras vertentes assumida pela EA por muito tempo foi a assim chamada conservacionista, que visa o ensino de práticas individuais, idealizando comportamentos ecologicamente corretos. Para Kawasaki e Carvalho (2009) essa vertente tem como característica buscar resolver os problemas ambientais ou, pelo menos, minimizá-los. Evidencia-se ainda o caráter marcadamente instrumental no enfrentamento da complexa temática dos problemas ambientais. O intuito é despertar a sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo a lógica do conhecer para amar, amar para preservar (cf. KAWASAKI e CARVALHO, 2009, p. 145).

Daí a conotação da EA conservacionista como aquela vertente que tem suas práticas direcionadas para a manutenção intacta de áreas protegidas e a defesa da biodiversidade, e enfatiza a dissociação da sociedade e natureza. Essa dissociação predomina o domínio do homem sobre a natureza a partir de uma visão antropocêntrica.

É interessante notar como a visão conservacionista da EA, geralmente, é abordada a partir de uma perspectiva estritamente ecológica da crise e dos problemas ambientais, perdendo de vista as dimensões sociais, políticas e culturais, ou seja, não incorpora as posições de classe e as diferentes responsabilidades dos atores sociais responsáveis pela crise. A EA conservacionista, conforme seus críticos, é despolitizada e não é contextualizada no cenário social, econômico e cultural. Assim, em sua prática, o enfoque da EA conservacionista é fortemente limitado ao aspecto ecológico, o qual, ao priorizar a posição de produção e transmissão de conhecimento, reforça o dualismo sociedade –

natureza existente (sobre a ênfase ecologista, cf., por exemplo, LAYRARGUES e LIMA, 2011, p. 8; enquanto para a crítica, cf., por exemplo, BERTOLUCCI et al., 2005, p.38).

A vertente pragmática da EA foca na busca de soluções práticas para os problemas ambientais e na proposta de normas a serem seguidas para conter as consequências do sistema capitalista de produção e consumo que visa o desenvolvimento sustentável. Essa vertente propõe mecanismos de compensação para corrigir a imperfeição de um sistema produtivo baseado em consumos elevados, na obsolescência planejada e nos descartáveis, basicamente mantendo o *status quo* da relação entre sociedade e natureza, ou seja, visa manter a ordem social e não a transformação (cf. LAYRARGUES e LIMA, 2011, p. 10).

Essa perspectiva percebe o meio ambiente como destituído de componentes humanos, como uma mera coleção de recursos naturais em processo de esgotamento, sugerindo então o combate ao desperdício e a revisão do paradigma do lixo que passa a ser, ou seja, que pode ser reinserido no metabolismo industrial. Nesse aspecto, AE esta centrada no indivíduo como responsável pela degradação e precisa que sacrifique um pouco o seu padrão de conforto. Grün (1996) problematiza, nesse sentido, o modelo de EA que a modernidade tem assumido, em especial o modelo pragmático, questionando se é possível uma sociedade sustentável com base nos modelos de desenvolvimentos em que está pautada. Notadamente, para Grün, é preciso interrogar-se sobre como se deu o desenvolvimento de todo o processo que levou ao capitalismo a partir da revolução industrial, quando a apropriação e mecanização a natureza em prol de interesses econômicos se torna estrema e radical (cf. GRÜN, 1996, p. 22). A conclusão sugerida por Grün é que nossa civilização é insustentável se mantidos nossos atuais sistemas de valores. Analogamente, Trein (2012) alerta que os princípios do capitalismo precisam ser denunciados para a mobilização e reorganização da sociedade conforme modelos alternativos (cf. GRÜN, 1996, p. 60; TREIN, 2012, p. 307).

Segundo Layragues e Lima (2011), a vertente pragmática traz embutidas duas características complementares: a primeira é a ausência de reflexão que possa permitir a compreensão acurada das causas, consequências e peculiaridades dos problemas ambientais. A segunda é a busca por projetos e ações factíveis que tragam resultados orientados a um futuro sustentável, embora dentro de um limite que não ultrapasse as fronteiras do realismo político e do economicamente viável dentro do *statuo quo*(cf. LAYRARGUES e LIMA, 2011, p. 7). Essa visão, naturalizando a sociedade capitalista como a única organização social possível, vai de encontro à consciência de que a participação não é dada, mas precisa ser conquistada, o que implica escolhas, assumir posturas e responsabilidade (cf. FESTOZO et al. 2018, p. 225).

Ao contrário das concepções conservacionista e pragmática que, embora a partir de perspectivas diferentes, acabam propondo uma intervenção de manutenção do *status quo*, a vertente crítica enfatiza a práxis pautada na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do capital,

buscando solução aos problemas ambientais pelo enfrentamento político das desigualdades e injustiças sociais.

Conforme Trein (2012, p. 309) "*vivemos em condição de exploração e alienação tanto da natureza quanto dos seres humanos como forma necessária de reprodução do capital.*" Diante disso, faz-se necessário para superar essa condição a mudança de mentalidade que visa uma nova forma de estarmos no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a Educação Ambiental é fruto de um processo histórico e que apresenta várias vertentes. Desde as concepções conservacionista e pragmática que, de diversos modos, pensam a EA para atender o sistema capitalista, até a EA crítica que propõe uma alternativa às duas primeiras. Ainda se faz necessário pesquisar como EA crítica exerce força sobre as demais vertentes que ainda, de alguma forma, estão enraizadas na sociedade e na política.

REFERÊNCIAS

BERTOLUCCI, D. et al. Educações Ambiental ou Educações Ambientais? As adjetivações da educação ambiental brasileira. Ver. Eletronica Mestrado Educação Ambiental, v 15, p. 36-48. 2005.

FESTOZO, Marina Battistetti. et al. *Relações Históricas entre a Educação Ambiental e a Particpação Social*. São Cristovão, Sergipe, n. 11, p. 253 – 266, 2018.

GRÜN, Mauro. Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

KAWASAKI, Clarice Sumi. CARVALHO, Luiz Marcelo de. Tendências da Pesquisa em Educação Ambiental. Educação em revista. Belo Horizonte, v.25, n.03, p.143-157, dez. 2009.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. *Mapeando as Macro-tendências Políticos – Pedagógicas da Educação Ambiental Contemporânea no Brasil*. Ribeirão Preto, São Paulo, 2011

LOUREIRO, C.F.B. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P.P. (coord.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004-b. 156p.

TREIN, Eunice Schilling. A Educação Ambiental Crítica: crítica de que? Revista Contemporânea de Educação, vol. 7, n. 14, agosto/dezembro de 2012.

SEARA FILHO, G. Apontamentos de introdução à educação ambiental. Revista Ambiental, ano 1, v.1, p. 40-44, 1987

CAPÍTULO 4

A EDUCAÇÃO REVOLUCIONÁRIA EM CUBA NO PERÍODO DE 1959 A 1961: CONSIDERAÇÕES SOBRE O HOMEM NOVO

Data de aceite: 01/02/2022

Dayane de Freitas Colombo Rosa
Aluna do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá
Maringá, PR

Roseli Gall do Amaral
Docente da UTFPR-Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Apucarana-PR

José Joaquim Pereira Melo
Docente da UEM-Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Fundamentos da Educação
Maringá, PR

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo discutir a educação desenvolvida em Cuba, no período compreendido entre os anos de 1959-1961, cuja preocupação era a formação do homem novo, com vistas a consolidação do movimento revolucionário. O pressuposto teórico e metodológico implicou em analisar os processos educativos tendo como base sua concretude histórica, econômica e política, que visa atender aos interesses da sociedade em que se insere. A questão norteadora que suscitou a análise foi: quais os princípios culturais, morais e políticos que caracterizam o homem novo que se pretendeu formar em Cuba? Para tanto, utilizou-se como fonte o discurso de Ernesto Che Guevara "O socialismo e o homem em Cuba" (1995) e o discurso de Fidel Castro, no funeral do Che em 1997. Nos escritos de Che Guevara (1995), evidencia-se o manual de uma pedagogia revolucionária e, na exposição de Fidel Castro (1997) Che Guevara é apontado como o modelo de homem ideal, que atenderia as necessidades cubanas daquele período. A pesquisa justifica-se no atual contexto histórico educacional por fomentar a reflexão a cerca de uma pedagogia crítica e transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: Cuba, Homem novo, Educação, Revolução.

ABSTRACT: This article aims to discuss the education development in Cuba during the years of 1959 to 1961, whose concern was the formation of the "new man" with the intention of consolidating the revolutionary movement. The theoretical and methodological assumption implied in analyzing the educational processes based on their historical, economic and political authenticity, which aims to attend to the interests of the society in which it is inserted.The guiding question that led to the analysis was: What are the cultural, moral and political principles that characterize the new man that was intended to be formed in Cuba? In order to do that, the speech made by Ernesto Che Guevara in the book "Socialism and Man in Cuba" (1995) and the speech made by Fidel Castro at Che Guevara's funeral in 1997, were used as source. In the writings made by Che Guevara (1995), the manual of a revolutionary pedagogy is evident and in the exposition portrayed by Fidel Castro (1997) Che Guevara is pointed as the model of an ideal man who would meet the needs of that period in Cuba.The research is justified in the current educational historical context by

fomenting the reflection about a critical and transforming pedagogy.

KEYWORDS: Cuba, “New Man”, Education, Revolution.

INTRODUÇÃO

A história da educação em Cuba e o seu ideal formativo entre os anos de 1959 a 1961, não podem ser suficientemente compreendidos se não forem vistos como produtos de um percurso dotado de necessidades, preocupações e anseios cujas características dependem das bases materiais em que se estrutura a sociedade a que pertence. Sendo assim, o contexto de transição do modo de produção capitalista para o socialista em Cuba entre 1959 e 1961, de luta entre o velho e o novo, fez florescer a necessidade de formar o revolucionário homem novo, ou seja, a reestruturação produtiva que se iniciava exigia que a sociedade também fosse reestruturada, e os valores educativos precisavam dar suporte aos novos padrões de comportamento humano necessários para essa nova etapa do sistema de produção cubano.

Ernesto ‘Che’ Guevara em seu texto *O socialismo e o homem em Cuba* dirigido a Carlos Quijano em 1965 explicita: “ no nosso trabalho de educação revolucionária voltamos bastante sobre este tema educativo. Na atitude dos nossos combatentes visualizava-se o homem do futuro” (GUEVARA, 1965, p. 2-3). Para tanto, adotou-se como projeto antropológico a formação do homem novo, e valorizou-se a articulação entre educação, trabalho e cidadania em perspectiva politécnica a fim de proporcionar a ascensão dialética do senso comum à consciência filosófica, consciência coletiva e ou segundo Fidel Castro (1979), a consciência verdadeiramente comunista.

Diante dessas constatações, buscou-se responder a indagação: quais os princípios culturais, morais e políticos que caracterizam o homem novo apresentado como projeto antropológico da pedagogia revolucionária? O objetivo central foi refletir sobre o homem revolucionário, o homem novo que se pretendeu formar na pequena ilha a fim de consolidar a revolução e, quais as contribuições dessa formação para o atual contexto.

A REVOLUÇÃO CUBANA: CONCEITO, HISTÓRIA E PERSPECTIVA

Cuba em 1959 tinha como cenário uma condição precária no ensino com alto índice de analfabetismo e falta de professores, porém, desenvolveu uma trajetória em que a educação foi priorizada para consolidar o processo revolucionário e atualmente revela aos outros países da América Latina indicadores de “[...] superação do analfabetismo, ampla escolarização e organização de instituições de pesquisa de ponta [...]” (SEGRERA, 2012, p. 17). Esses índices educacionais foram construídos, entre 1959 e 1961, no processo da derrocada da ditadura de Fulgêncio Batista.

Cuba foi colônia espanhola de 1510 a 1898 e sua independência foi conquistada por

intervenção militar dos EUA no início do século XX, o que fez com que, ao deixar de ser colônia espanhola, a pequena ilha tornou-se neocolônia americana. Após a ocupação militar o senador norte-americano Orville Hitchcock Platt (1827 – 1905) apresentou a *Emenda Platt* que foi anexada a Constituição da ilha em 1901, fazendo com que a nação, agora considerada independente, se sujeitasse ao imperialismo estadunidense, considerada dessa forma a independência cubana como uma pseudo-independência.

Nesse período, aconteceram modificações na agricultura, na produção do tabaco, mineração, transportes, geração de energia e após a queda em 1920 dos preços do açúcar também no sistema bancário. Destarte, a economia de Cuba foi se caracterizando como uma espécie de "economia de sobremesa –produtora de açúcar, tabaco, licores e frutas –a tal ponto que, até 1915, Cuba não possuiu sequer moeda própria" (BLANCO; DÓRIA, 1982, p.22).

Depois de aproximadas cinco décadas e do governo de ditadores como Gerardo Machado y Morales (1871 – 1939) e de Fulgencio Batista (1901 – 1973), desenvolveu-se um cenário de marginalização e miséria de grande parte da população, precariedade da saúde e educação. A falta de legislação trabalhista permitia o pagamento por hora aos operários que, por conseguinte necessitavam fazer horas extras o que gerava a produção de um grande estoque em pouco tempo, fazendo com que os donos das indústrias de tabaco suspendessem a produção e também os salários dos operários. Segundo Eric Nepomuceno em sua obra "Cuba: Anotações sobre uma Revolução de 1981,em meados da década de 1950 nos grandes centros urbanos de Cuba "não havia praticamente nenhuma família que não tivesse alguma coisa que ver –promotores ou vítimas, espectadores ou cúmplices – com a corrupção, o tráfico de drogas, o jogo, o subemprego, a prostituição. Escapar da marginalidade era um milagre" (NEPOMUCENO, 1981, p.19).

Esse cenário fomentou o assalto ao quartel Moncada em 1953, movimento revolucionário contra a ditadura de Fulgêncio Batista denominado 26 de Julho, que foi liderado por Fidel Castro e tendo como participantes Che Guevara e Camilo Cienfuegos. Mal sucedido, muitos dos participantes foram mortos e outros exilados. Os 82 homens que foram exilados retornam à Cuba em 1956 confrontam-se com as forças armadas do governo e sobreviveram apenas 22 deles que refugiam-se nas matas de "*Sierra Maestra*". Em 1959 após um longo período de luta armada, tem-se a ofensiva final e a tomada do poder pelos revolucionários.

Destarte, a revolução cubana emanou do povo que estava insatisfeito com o governo de Batista e foi liderada por jovens universitários que a princípio não tinham conhecimento dos escritos de Marx e não se declaravam comunistas, apenas lutavam por justiça. Em 1961 Fidel Castro declara de forma explícita que a revolução cubana aderiu ao marxismo-leninismo e objetivava uma transformação social que não deveria acontecer apenas pela a luta armada, mas também pelo processo de formação da consciência. Cada cubano deveria ser um revolucionário, um formador e difusor de cultura, um professor, um

mercador de sonhos livres da ignorância plena e argumentou que “revolucíon quiere decir destruccíon del privilegio, desaparición de la exploración, creación de una sociedad justa” (CUBA, 1961, p. 23).

Para a consolidação do processo revolucionário e o desenvolvimento dessa consciência fez-se necessário educar o povo, ao mesmo tempo em que as condições econômicas eram transformadas, pois os dirigentes da revolução entendiam que não é possível transformar o homem apenas pelos processos educativos. Porém, os processos educativos, foram pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma consciência coletiva. Dessa forma, Che Guevara inspirado pelos escritos de Marx elaborou o manual da pedagogia revolucionária que visava formar o homem do futuro, o homem novo.

PROJETO ANTROPOLÓGICO DA EDUCAÇÃO REVOLUCIONÁRIA EM CUBA ENTRE 1959 E 1961: O HOMEM NOVO

Para Che Guevara (1965), é necessário no processo de formação da nova sociedade erradicar as seduções de um passado que desenvolve uma consciência individual e capitalista. Para ele, o caminho que Cuba enfrentaria para construir uma base econômica socialista e no futuro comunista seria árduo e “a tentação de seguir pelos caminhos do interesse material como alavanca impulsora de um desenvolvimento acelerado é muito grande” (GUEVARA, 1965, p. 8), portanto, fazia-se necessário desenvolver uma educação que comtemplasse o trabalho social, trabalho voluntário e o socialismo.

Dessa forma, Che explicitava a importância de se refletir sobre o melhor método e instrumento que deveria ser utilizado para educar o povo e argumentava que o melhor instrumento a ser utilizado seria a propagação por meio da educação e cultura da índole moral e a conscientização da utilização correta dos meios de produção. “Como já disse, num momento de perigo extremo é fácil potencializar os estímulos morais; para manter sua vigência, é necessário que se desenvolva uma consciência na qual os valores adquiram categorias novas” (GUEVARA, 1965, p. 9).

O objetivo central da pedagogia revolucionária desenvolvida por Che era formar o homem novo e desenvolver o conhecimento científico e técnico do país, a fim de que o povo cubano pudesse atingir o máximo desenvolvimento das forças produtivas que segundo Marx seria o comunismo. Para Che Guevara (1965), o grau último do anseio revolucionário é ver o homem liberto da alienação.

O homem novo ou homem revolucionário, o homem do século XXI, que para Che (1965), a sociedade cubana formaria deveria “ter consciência da necessidade de sua incorporação à sociedade e, ao mesmo tempo, de sua importância como motores da mesma” (GUEVARA, 1965, p. 11). Ou seja, o homem novo deveria assumir a responsabilidade de mestre e aprendiz, sendo essa a consciência revolucionária, aquela que parte do indivíduo para o coletivo, que resgataria a dignidade e criaria a identidade social revolucionária.

Um homem que tem consciência, o que segundo Che Guevara significava o indivíduo que recebe continuamente o impacto do novo poder social e percebe que não pode estar completamente adequado a ele. E que sob a influência da pressão que supõe a educação indireta, ele trata de construir seus próprios juízos de valor e se auto-educa. Um homem que possui o conhecimento da técnica e da ciência, que produz riqueza por meio da consciência coletiva e que ao mesmo tempo em que ensina também aprende.

Para Che (1965), o homem novo, ou seja, o verdadeiro revolucionário deveria ser guiado "por grandes sentimentos de amor. É impossível pensar num revolucionário autêntico sem esta qualidade" (GUEVARA, 1965, p. 23). Che Guevara (1965) ainda ressalta que: "[...] todos os dias deve-se lutar para que este amor à humanidade viva e se transforme em fatos concretos, em atos que sirvam de exemplo, de mobilização" GUEVARA, 1965, p. 23).

Para que esse fim seja atingido, Che (1965) compreende que "a revolução se faz através do homem, mas o homem deve forjar dia a dia seu espírito revolucionário" (GUEVARA, 1965, p. 25). Para tanto, os processos educativos explicitados por meio da cultura e da arte devem acentuar ao homem que está sendo formado:

> [...] sua participação coletiva consciente, individual e coletiva em todos os mecanismos de direção e produção, e ligá-la à idéia da necessidade da educação técnica e ideológica, de maneira que sinta como estes processos são estreitamente interligados e seus avanços paralelos. Deste modo alcançará a total consciência de seu ser social, o que equivale à sua plena realização como criatura humana, uma vez quebradas as correntes da alienação. (GUEVARA, 1965, p. 14).

Michel Huteau na obra intitulada "Cuba: revolução no ensino" do ano de 1976, explicita que o homem novo seria irmão gêmeo do que Marx denominava de homem integral ou omnilateral, pois "é a sua formação integral que lhe permite ser consciente" (HUTEAU; LAUTREY, 1976, p. 197). Para os autores, a pedagogia revolucionária atua de forma mais expressiva na propagação dos princípios do trabalho produtivo e ou voluntário, formação ideológica e política, nas atividades culturais e na educação física.

Che Guevara (1965), explica em seu discurso "*O socialismo e o homem*" a nova condição que o trabalho deveria atingir por meio dos novos processos educativos:

> A mercadoria homem cessa de existir e se instala um sistema, que outorga uma quota pelo cumprimento do dever social. Os meios de produção pertencem à sociedade e a máquina é apenas a trincheira onde o dever é cumprido. O homem começa a libertar seu pensamento da obrigação penosa que tinha de satisfazer suas necessidades animais através do trabalho. Ele começa a se ver retratado em sua obra e a compreender sua magnitude humana através do objeto criado, do trabalho realizado. Isto já não significa deixar uma parte de seu ser em forma de força de trabalho vendida, que não lhe pertence mais, mas significa uma emanação de si mesmo, uma contribuição à vida comum, em que se reflete; o cumprimento do seu dever social. Fazemos todos o possível para dar ao trabalho esta nova categoria de dever social e uni-lo, por um lado, ao desenvolvimento da técnica que dará condições para uma maior liberdade e, por outro lado, ao trabalho voluntário, embasado na

> concepção marxista de que o homem realmente alcança sua plena condição humana quando produz sem a compulsão da necessidade física de se vender como mercadoria (GUEVARA, 1965, p. 15).

As atividades artísticas e culturais seriam de grande relevância na pedagogia revolucionária, pois, na visão guevarista “falta o desenvolvimento de um mecanismo ideológico e cultural que permita a pesquisa e destrua a erva daninha tão facilmente multiplicável no terreno beneficiado pela subvenção estatal” (GUEVARA, 1965, p. 19). A erva daninha de que tratava o Che seria o imperialismo estadunidense. Para impedir que o povo cubano se pervertesse e, pervertesse também a nova geração a ser formada, era necessário para Che (1965), a formação de artistas autenticamente revolucionários para que ampliasse o campo da cultura revolucionária. Para os cubanos a arte é uma arma da revolução.

Corrobora-se com Huteau e Lautrey (1976), quando argumentam que a formação cultural e ideológica desempenha um papel fundamental na educação moral necessária para o desenvolvimento do modo de produção comunista. Para os autores, os cubanos “põem claramente uma cultura popular, assente no colectivismo, à cultura burguesa repassada de individualismo” (HUTEAU; LAUTREY, 1976, p. 210).

A educação física nesta pedagogia é entendida como fator contribuinte de uma formação moral, como meio de precaução para desenvolver a proteção do país em caso de invasão norte-americana e como manutenção das forças produtivas, da saúde do trabalhador voluntário. Podemos observar os princípios da pedagogia revolucionária na fala do comandante Che Guevara (1965), quando explicita a educação do homem novo:

> Sua educação é cada vez mais completa e não esquecemos sua integração como o trabalho desde os primeiros momentos. Nossos bolsistas fazem trabalho físico durante as férias ou simultaneamente com o estudo. O trabalho em certos casos é um prêmio, em outros um instrumento de educação, mas nunca um castigo. Uma nova geração nasce (GUEVARA, 1965, p. 21).

Como podemos observar os objetivos da educação revolucionária são de cunho ideológico o que também acontece em países não-revolucionários, porém a diferença se encontra nos objetivos trilhados, a educação ideológica de Cuba pretende formar um homem que aprenda a ser, enquanto a educação ideológica dos países capitalistas pretende formar um homem que aprenda a ter. Para Huteau e Lautrey (1976), outro fator que diferencia o caráter ideológico dos processos educativos de Cuba e de outros países capitalistas é que não se encontra nesses países um dirigente declarando de forma explícita os objetivos educacionais de preparar a exploração do homem pelo homem, para os autores, “a grande força do sistema reside no facto de, para atingir estes objetivos, não ser necessário que eles sejam explícitos e que os educadores tenham deles consciência” (HUTEAU; LAUTREY, p. 200). Dessa forma, a diferença central da educação ideológica produzida em Cuba é que seus objetivos são explícitos e todo o povo deve tomar consciência deles e lutar para

atingi-los, enquanto " em um país capitalista como a França, eles são atingidos de forma subreptícia, pelo próprio funcionamento da instituição escolar" (HUTEAU; LAUTREY, p. 201).

Os princípios da pedagogia revolucionária foram traçados desde a época da luta contra a ditadura de Batista, observam-se iniciativas revolucionárias para educação durante todo o processo de guerrilha. Entendia-se que todo guerrilheiro deveria ser um combatente, mas ao mesmo tempo um organizador social, um propagador de cultura, um formador de opinião, ou seja, um mestre um professor. A relação entre exército rebelde e povo deveria ser uma relação pedagógica de formação de consciência.

Quando o exército rebelde conquista o poder, a primeira ação a ser tomada foi a criação da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação Fundamental. E em 1961 é realizada uma intensiva campanha contra o analfabetismo no país, pois esse fenômeno era considerado pelos dirigentes da revolução um inimigo tão poderoso quanto o imperialismo estadunidense.

A campanha permitiu que a revolução se consolidasse e fortalecesse em todo o país, permitiu que todo um povo recuperasse a sua dignidade. Pode-se dizer que a campanha de alfabetização foi a primeira etapa para a construção do projeto antropológico cubano –o homem novo.

CHE GHEVARA: O MODELO DE HOMEM NOVO

Como discutido, o projeto antropológico da educação revolucionária em Cuba é a formação do homem novo que tem que lutar no plano material e moral contra o modo de produção vivenciado até então que primava pelo desenvolvimento de um homem individual e egoísta na sua essência. O homem novo deveria ser aquele que antes mesmo da transformação do modo de produção comunista já possuía consciência comunista, ou seja, uma consciência coletiva, que apresente uma moral que proporcione o desenvolvimento ininterrupto da consciência.

Para que esse projeto futuro se concretizasse "era preciso dar ao povo cubano um modelo concreto e objetivo para o qual tende a revolução" (HUTEAU; LAUTREY, 1976, p. 199). Dessa forma, Che Guevara foi dado como modelo de homem novo ao povo cubano pelo comandante Fidel Castro em seu discurso pronunciado em *la velada solemne* em memoria do comandante Ernesto Che Guevara, em *la plaza de la Revolucíon*, em 18 de outubro de 1967. Fidel Castro (1967), explicita:

> Si queremos expresar cómo aspiramos que sean nuestros combatientes revolucionarios, nuestros militantes, nuestros hombres, debemos decir sin vacilación de ninguna índole: ¡Que sean como el Che! Si queremos expresar cómo queremos que sean los hombres de las futuras generaciones, debemos decir: ¡Que sean como el Che! Si queremos decir cómo deseamos que se eduquen nuestros niños, debemos decir sin vacilación: ¡Queremos que

> se eduquen en el espíritu del Che! Si queremos un modelo de hombre, un modelo de hombre que no pertenece a este tiempo, un modelo de hombre que pertenece al futuro, ¡de corazón digo que ese modelo sin una sola mancha en su conducta, sin una sola mancha en su actitud, sin una sola mancha en su actuación, ese modelo es el Che! Si queremos expresar cómo deseamos que sean nuestros hijos, debemos decir con todo el corazón de vehementes revolucionarios: ¡Queremos que sean como el Che! (CASTRO, 1967, p. 7).

E ainda salienta:

> Che se ha convertido en un modelo de hombre no solo para nuestro pueblo, sino para cualquier pueblo de América Latina. Che llevó a su más alta expresión el estoicismo revolucionario, el espíritu de sacrificio revolucionario, la combatividad del revolucionario, el espíritu de trabajo del revolucionario, y Che llevó las ideas del marxismo-leninismo a su expresión más fresca, más pura, más revolucionaria. ¡Ningún hombre como él en estos tiempos ha llevado a su nivel más alto el espíritu internacionalista proletario! Y cuando se hable de internacionalista proletario, y cuando se busque un ejemplo de internacionalista proletario, ¡ese ejemplo, por encima de cualquier otro ejemplo, es el ejemplo del Che! En su mente y en su corazón habían desaparecido las banderas, los prejuicios, los chovinismos, los egoísmos, ¡y su sangre generosa estaba dispuesto a verterla por la suerte de cualquier pueblo, por la causa de cualquier pueblo, y dispuesto a verterla espontáneamente, y dispuesto a verterla instantáneamente! (CASTRO, 1967, p. 7).

Fidel Castro conheceu Che Guevara no período em que ele e os sobreviventes do movimento 26 de julho decidiram se refugiar no México em 1955, a fim de planejar a revolução. Ao corroborar com as ideias do grupo, Che se junta a eles, a princípio como médico das tropas. Che Guevara participou da marcha em direção a Cuba em 1956 no *Granma*[1]*,* percurso esse que segundo Fidel (1967), foi muito difícil para o comandante Che que foi acometido por uma forte crise asmática. E já nos primeiros combates da guerrilha Che ganhou a admiração e prestígio do grupo, se destacou como líder, tornando-se de médico à chefe do ataque a *Sierra Maestra.* Fidel (1967), explica como de imediato suscitou sua admiração:

> Esa era una de sus características esenciales: la disposición inmediata, instantánea, a ofrecerse para realizar la misión más peligrosa. Y aquello, naturalmente, suscitaba la admiración, la doble admiración hacia aquel compañero que luchaba junto a nosotros, que no había nacido en esta tierra, que era un hombre de ideas profundas, que era un hombre en cuya mente bullían sueños de lucha en otras partes del continente y, sin embargo, aquel altruismo, aquel desinterés, aquella disposición a hacer siempre lo más difícil, a arriesgar su vida constantemente. (CASTRO, 1967, p.3).

Além de expor sobre as características do bom guerrilheiro, como Fidel Castro (1967), em seu discurso salienta que não era apenas um bom combatente, ele era um

1 Único barco que conseguiram adquirir para retornarem a Cuba, estava em manutenção e não poderia abrigar mais que 12 pessoas. Porém, 82 homens com poucas armas e alimentação insuficiente para a viagem embarcaram no pequeno barco. Essas controvérsias atrasaram a viagem a Cuba em dois dias e o desembarque foi uma tragédia, o Granma atolou no mangue e os guerrilheiros tiveram que terminar o trajeto a nado ou a pé.

homem de profunda consciência, de inteligência visionária, cultura e moral inquestionáveis. Para Fidel (1967), Che era o modelo ideal de homem novo porque reunia em sua pessoa o homem de ação e o homem das ideias. Como revolucionário Che trazia as "las virtudes que pueden definirse como la más cabal expresión de las virtudes de un revolucionario: hombre íntegro a carta cabal, hombre de honradez suprema, de sinceridad absoluta, hombre de vida estoica y espartana" (CASTRO, 1967, p. 6).

Fidel Castro (1967), explica que Che seria o modelo vivo do projeto antropológico de Cuba, pois ele era um caso singular de homem raro que combinava em sua personalidade várias virtudes, as virtudes esperadas para o homem revolucionário, o homem emancipado, liberto da alienação e que se auto-educa. Che negava o modo burguês e alienado de viver a vida, por meio da educação, auto-educação e trabalho voluntário Che possuía características humanas e solidárias.

Em seu discurso, Fidel (1967), expõe que a morte do comandante foi uma perda lastimável, que dói a inteligência perdida, mas que a perda física não fará com que suas ideias e seu exemplo seja liquidado. Para o dirigente da revolução a morte de Che deveria ser uma semente para que muitos como ele sejam formados, pois explicita que o exemplo de Che deve ser o modelo ideal para o povo cubano.

Para o autor Manolo Monereo Pérez em sua obra intitulada " *Che Guevara: contribuição ao pensamento revolucionário"* de 2001, Ernesto Che Guevara, nascido na Argentina não era um super-homem, apenas representa uma síntese do período em que vive e se destacou porque conseguiu viver talvez como nenhum outro revolucionário de forma coerente, intensa e cotidianamente tudo o que pensava e cria.

De forma resumida o autor elucida dez valores que podem ser considerados legados do Che. 1. O humanismo, pois, para Che o objetivo final era fazer do homem um ser emancipado e movido pelo amor ao próximo, materializando esse amor na solidariedade; 2. Rebelar-se contra qualquer injustiça social porque em qualquer momento e principalmente nas pequenas coisas segundo Che pode ser um revolucionário que luta contra qualquer forma de opressão e injustiça social; 3. O latino-americanismo, pois os problemas sociais são os mesmos nos diferentes países, o que justifica mesmo ser argentino lutar com intensidade pelas causas da Guatemala, Cuba, Bolívia e México; 4. O espírito missionário, o homem não deveria ser movido pelo sentimento de aventura e sim pela solidariedade, o que faz com que até hoje os cubanos contribuam com os demais continentes nas questões que envolvem saúde e educação; 5. O espírito de sacrifício, todo revolucionário deveria estar pronto para entregar sua vida pela causa defendida; 6. O exemplo do trabalho, o homem deveria ter consciência da importância do seu trabalho para a sociedade e não como apropriação individual; 7. O despojamento dos bens materiais, o homem deveria se livrar das práticas individualistas, egoístas que ferem a moral e os tornam ostentadores de diversidades sociais; 8. A crença na forma das massas, a revolução só teria vitória se o povo se tornasse um exército consciente; 9. A relação entre os dirigentes e as massas,

os dirigentes deveriam caminhar junto com o povo e conhece-lo para poder errar menos e 10. A formação de quadros, quando o povo se desenvolvesse de forma política, moral e intelectual poderia ser chamados de quadros revolucionários. (PÉREZ, 2001).

Para que o homem pudesse atingir esses valores e se tornar um homem novo, a importância da educação nesse processo sempre foi ressaltada por Che e colocada em prática pelo dirigente Fidel Castro. Para Che Guevara:

> O homem através da educação se supera; e quando essa educação se realiza mediante um espírito coletivo, quando o sentido revolucionário de todos ajuda o desenvolvimento da consciência de todos, o salto pode ser gigantesco. [...] e ninguém nos exigiu que temos que saber isso ou aquilo em tal ou qual tempo; o que exigimos, nos exigimos a todos, é saber um pouco mais a cada dia. Esse é o espírito que deve prevalecer (GUEVARA *apud* PÉREZ-GALDOS, 1988, p.139).

A tomada de consciência seria o ponto chave para que o homem novo guevarista se desenvolvesse, e a maneira mais eficaz para levar a consciência seria por meio da educação, por isso, Fidel desde que assumiu o governo cubano não mediu esforços para investir em educação, sendo seu primeiro passo a campanha de alfabetização para depois sistematizar as outras áreas de ensino do país.

Corrobora-se com a afirmação de Huteau e Lautey (1976), quando expressam que a maior contribuição da revolução cubana para os países da América Latina é a nova forma de educação que une o estudo com o trabalho conforme os princípios marxistas e essa nova forma de entender a educação testifica a vontade de um povo sofrido e marginalizado em instituir valores e modificar a relação entre os homens.

CONCLUSÃO

Os movimentos revolucionários buscam uma identidade, quer seja pretérita ou de construção de um projeto futuro como é o caso da revolução cubana, mas em todos esses movimentos o conceito de cidadania está presente, pois é o homem pobre e a margem da sociedade se fazendo ouvir.

Pode-se considerar que a grande catarse do movimento revolucionário cubano foi fazer com que todo guerrilheiro fosse ao mesmo tempo mestre, conscientizando a população camponesa sobre as ideias revolucionárias e a necessidade da construção de uma nova moral e forma de trabalho o trabalho produtivo e voluntário.

A educação em Cuba além de ser um processo escolar ganhou características próprias de formação social, pois cada cubano deve ser um propagador de cultura, deve ser aquele que se auto- libertou e propõe ao outro a se libertar, esses princípios devem vencer as fronteiras, pois o homem novo proposto em cuba é um homem de guerra que assume suas responsabilidades e não é educado para ele e sim para a humanidade.

Os princípios aqui discutidos não foram no intendo de copiá-los, pois entende-se

que cada povo tem suas particularidades determinadas por suas condições materiais, mas o exemplo educacional do povo cubano pode contribuir para fomentar discussões do processo educacional no Brasil, sobretudo quanto as reformas educacionais, a articulação entre teoria e prática, técnica e ciência e a erradicação do analfabetismo; tendo como meta uma práxis transformadora que possibilite uma formação crítica.

REFERÊNCIAS

BLANCO, A., & DORIA, C. A. (1982). *Revolução cubana: de José Martí a Fidel Castro (1868-1959)*. Brasiliense.

CASTRO, F. (1967). *Discurso pronunciado por el comandante Fidel Castro Ruz, primer secretario del Comite central del partido comunista de cuba y primer ministro del gobierno revolucionario, en la velada solemne en memoria del comandante Ernesto Che Guevara, en la plaza de la Revolución, el 18 de octubre de 1967.* Disponível in: <<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1967/esp/f181067e.html>>. Acesso in: 14/11/17.

CUBA, Ministério de la Educación. (1961*). Alfabeticemos manual para el Alfabetizador*. La Habana: Imprenta Nacional.

CHE GUEVARA, E. (1965). O socialismo e o homem em Cuba. *Texto dirigido a Carlos*.

HUTEAU, M.; & LAUTREY, J. (1976). *Cuba: revolução no ensino*. Trad. De Manuela Leandro e Fernanda Campos. Coimbra: Centelha.

NEPOMUCENO, E. (1981). *Cuba: Anotações sobre uma Revolução***. São Paulo: Alfa –** Omega.

PÉREZ-GALDÓS, V. (1988). *Un hombre que actua como piensa*. La Habana: Editora Política.

PÉREZ, M. M**.** (2001). *Che Guevara: Contribuição ao pensamento revolucionário*. São Paulo: Expressão Popular.

CAPÍTULO 5

POR UMA CARTOGRAFIA DE INDÍCIOS DO CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/2003 NO PPP

Data de aceite: 01/02/2022

Paulo de Tarso Lopes
Assistente social da prefeitura municipal da Serra – ES e professor pela Prefeitura Municipal de Viana – ES
Serra, ES

A Sigla em questão refere-se a Projeto Político Pedagógico.

RESUMO: Este trabalho é produto de pesquisa realizada no Centro Federal Tecnológico Celso Suckow da Fonseca, no Programa de Pós Graduação em Relações Étnico Raciais no curso de pós graduação strictu sensu em relações étnico raciais, o objetivo foi refletir aspectos que tangenciam a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 no interior da instituição escolar, refletindo aspectos da legislação, num viés de promoção de discentes. Trabalhamos com legislações diversas, bem como uma revisão de literatura que integra: Libâneo, Oliveira e Tosh (2009), Veiga (1996), Mosé (2013), Ponce (2001), Libâneo (2003), Passos (2013), Gandin (2004), Foucault (2002), Gatti (2003), entre outros, Ginzburg (2014) e Rolnik (1989) (referenciais metodológicos), numa metodologia qualitativa, indiciária, cartográfica, documental. Os resultados apontam indícios de cumprimento da legislação em vigor, sendo indispensável uma interação e mobilização da sociedade civil para fins de efetivo cumprimento da Lei.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/2003. Projeto Político Pedagógico. Indícios.

A MAPPING OF EVIDENCE OF COMPLIANCE WITH LAW 10.639/2003 IN THE PPP

ABSTRACT: This paper is the product of research conducted at the Celso Suckow da Fonseca Federal Technological Center, in the Postgraduate Program in Ethnic and Racial Relations in the postgraduate course strictu sensu in ethnic and racial relations. The goal was to reflect aspects that touch on the applicability of Law 10.639/2003 within the school institution, reflecting aspects of the legislation towards promoting students. We worked with several legislations, as well as a literature review integrating: Libâneo, Oliveira and Tosh (2009), Veiga (1996), Mosé (2013), Ponce (2001), Libâneo (2003), Passos (2013), Gandin (2004), Foucault (2002), Gatti (2003), among others, Ginzburg (2014) and Rolnik (1989) (methodological references), in a qualitative, indicative, cartographic, documentary methodology. The results point to indications of compliance with the legislation in existence, being crucial to an interaction and mobilization of civil society for the purposes of effective compliance with the Law.

KEYWORDS: Law 10.639/2003. Political pedagogical Project. Clues.

1 I INTRODUÇÃO

Esse texto é parte integrante de uma pesquisa realizada no ano de 2015, no curso de pós graduação strictu sensu do Programa de

Pós Graduação em Relações Étnico Raciais (mestrado) no Centro Federal Tecnológico Celso Sucow da Fonseca, utilizando-nos de pesquisa qualitativa, do tipo cartográfica e indiciária, investigando instituições escolares que passaram por processo de formação e que, nessa trajetória, desenvolveram aplicação da Lei 10.639/2003 em seus conteúdos curriculares.

Os resultados apontam indícios de cumprimento da legislação em vigor, não obstante, ainda é indispensável uma interação e mobilização da sociedade civil para fins de contemplação de aspectos voltados a questão étnico racial no conteúdo do currículo escolar.

Nosso objetivo foi refletir aspectos que tangenciam a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 no interior da instituição escolar, refletindo aspectos da legislação, num viés de promoção de discentes. Trabalhamos com legislações diversas, bem como uma revisão de literatura que integra: Libâneo, Oliveira e Tosh (2009), Veiga (1996), Mosé (2013), Ponce (2001), Libâneo (2003), Passos (2013), Gandin (2004), Foucault (2002), Gatti (2003), entre outros, Ginzburg (2014) e Rolnik (1989) (referenciais metodológicos), numa metodologia qualitativa, indiciária, cartográfica, documental. Os resultados apontam indícios de cumprimento da legislação em vigor, sendo indispensável uma interação e mobilização da sociedade civil para fins de efetivo cumprimento da Lei.

2 | ANALISANDO A LEGISLAÇÃO QUE FUNDAMENTA O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Passamos a pesquisa documental, respeitando os ditames da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), amparados nos Artigos 12, 13 e 24. Passamos a estudar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. O PPP está contemplado na legislação, o Artigo 12, Inc. I dispõe que o Projeto Político Pedagógico (PPP) é incumbência dos estabelecimentos de ensino e dos professores (Art. 13, Inc. I), constituindo-se como princípio básico da democratização (Art. 14, Inc. I).

Também a Resolução Número 07, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/ CEB), fixa as Diretrizes Nacionais para o Ensino fundamental de 09 (nove) anos, também normatiza o Projeto Político Pedagógico (PPP), em seus Artigos 18, 20 § 4º e 5º, Art. 21 e 23. Pela Resolução o PPP e o Regimento Interno são instâncias documentais distintas. Tanto a Resolução, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) trazem em seu interim um dos princípios básicos que é a democratização na gestão do ensino público nos sistemas de ensino.

Dialogando sobre o PPP

Nosso diálogo sobre PPP enceta-se com Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), os autores destacam que:

> O projeto político pedagógico (PPP) é proposto com o objetivo de

> descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares [...] pode significar uma forma de toda a equipe escolar tornar-se corresponsável pelo sucesso do aluno e por sua inserção na cidadania crítica (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 178).

Veiga (1996) salienta que neste documento "[...] reside à possibilidade de efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão [...] no sentido de definir as ações educativas [...]" (VEIGA, 1996, p. 13). Enquanto política afirmativa, a Lei 10.639/2003 vem como forma de desmitificar um ideal racial fundado no eurocentrismo, trazendo aos discentes afrodescendentes o conhecimento de suas origens, sem com isso devolvê-los a condição de escravos imposta pelo sistema capitalista, favorecendo uma nova concepção cultural que perpasse pela diversidade.

> Para articular suas ações a escola deve, antes de tudo, ter um projeto político pedagógico consistente. O objetivo deste projeto é fazer com que a escola tenha sentido para todos aqueles que se relacionam com ela: crianças, adolescentes ou adultos. Mas para que a escola, com a diversidade de relações que estabelece, faça realmente sentido, é necessário que suas concepções e ações em suas diferenças, de alguma modo se conectem, formando um corpo coerente, estruturado, capaz de responder as questões que a ela forem colocadas, tanto por seus alunos, professores e funcionários quanto pelos pais e pela comunidade (MOSÉ, 2013, p. 75 e 76).

Ilma Passos (2013) elenca alguns passos para construção do projeto político pedagógico, dos quais podemos destacar: Finalidades da escola; Estrutura organizacional; Currículo, entendido como construção social; Tempo escolar; Processo de decisão; Relações de trabalho; Avaliação.

Libâneo (2003) também promove um quadro sugestivo para construção da proposta pedagógica trazendo à tona os seguintes tópicos: contextualização e caracterização da escola; concepção de educação e práticas escolares; diagnóstico da instituição escolar; objetivos e organização estrutural da escola; formação continuada; ação e intervenção

Projeto Político Pedagógico Institucional da Escola Municipal: a ficha de matrícula como estratégia invisível de conhecimento discente institucional

A capa do documento escolar (ppp), destaca o biênio 2013 a 2015, o que nos dá indícios da necessidade de um movimento "institucional" para se averiguar avanços, retrocessos e demandas da escola a se atingir. Isso parecia não acontecer, estando à instituição escolar preocupada com outras questões, em detrimento da mobilização comunitária.

Concomitantemente o sumário traz os principais tópicos que compõem a proposta, segue tratando do processo de municipalização da escola em 2005, avançando para uma justificativa do documento. Essa parte da importância do documento frente à Lei 9.394/96, não como uma necessidade da escola de se "projetar" em suas ações no biênio 2013/2015. Vejamos o que a equipe que elaborou a proposta descreve como pretensão:

> Defendemos uma sociedade em que os valores de solidariedade, fraternidade, fé, honestidade e respeito, transcendam às barreiras do individualismo, pois juntos estamos contribuindo com nossa história, buscando com isso a liberdade e a felicidade desejada por todo ser humano. Estamos empenhados na educação de pessoas que valorizam sua época de vida e seu meio, para atuar positivamente na sociedade (SERRA, 2013, p. 07).

É na dinâmica do pensamento liberal burguês que se suscita essa discussão, por isso se defende "valores" que promove muito mais "subserviência" que "emancipação" individual e coletiva. Gandin (2004), ao descrever sobre processo de planejamento participativo ressalta que "são [...] pessoas conservadoras [...] buscam o significado de seu trabalho na integração (!) dos jovens aos valores sociais [...] (do ponto de vista do senso comum ou da ideologia)" (GANDIN, 2004, p. 14).

Indícios de vicissitudes aqui parecem bem recônditos, isto porque, como em Édipo Rei (FOUCAULT, 2001), a instituição escolar, pelo viés do documento não se declara nem culpada, nem inocente, apenas detentora de um "poder" que orienta e promove a "ordem", inibindo qualquer possibilidade de modificação da realidade.

Analisando a ficha de matrícula percebemos que apresenta-se extensa, abrangendo: identificação discente (nome, endereço, documentação, situação familiar – nome do pai, mãe e responsáveis, com dados específicos destes - etnia; situação de saúde discente, com verificação das vacinas, informações sobre possíveis patologias, entre outros; situação social discente, com dados sobre programas sociais, além de espaço para rematrícula. Com esse cadastro as informações sobre às diversas famílias que compõem a comunidade familiar estariam concretizadas, no entanto, a escola não apresenta estas informações no documento, tampouco utiliza-se da informação *etnia* para trabalhar a questão étnico racial. As informações que o PPP traz apresenta o/ a discente de modo generalizado:

> Os alunos de uma forma bem expressiva são oriundos de bairros degradados invadidos pela miséria e toxico dependência, com pais desempregados ou com subempregos, com problemas conjugais; ou seja, carência de bens mínimos como trabalho, habitação, serviços sociais básicos, sem suporte familiar, com uma desagregação e ausência de valores essenciais dentro e fora da família. O meio onde vivem não exerce qualquer tipo de motivação que os incentive a vencer obstáculos que os impeçam de frequentar a escola para no futuro sair dessa ignorância historicamente cultivada, através da qual se mantêm grandes maiorias como massa de manobra, cujo destino está lavrado na sustentação dos privilégios de minorias cada vez mais minoritárias. Este aluno convive com uma família que é coibida de história própria, que não é só destituída de **ter**, é principalmente destituída de **ser**. (SERRA, 2013, p. 08).

Se analisarmos quem integra essa categoria a questão étnico racial seria assunto prioritário, não obstante, partindo do princípio de que a "sociedade", a "escola" e as "oportunidades" são democrática, perfeita e iguais, respectivamente, para todos em nosso país, essa discussão é somenos e dispensável na formação do PPP institucional. Por esse viés a instituição escolar parece pedir socorro diante das questões discentes:

> Nossa escola tem sido alvo de violência de diversas formas, por parte dos alunos que provocam , são vítimas, provocadores (incitação na forma de insulto ou gozo de um aluno mais velho e mais forte do que o outro) e outros (similarmente vítimas e provocadores). Os comportamentos violentos na escola têm uma intencionalidade lesiva. Trata-se de uma violência contra a escola, em que os alunos-problema assumem um verdadeiro desafio à ordem e à hierarquia escolar, destruindo material e impondo um clima de desrespeito permanente; ou são simplesmente comportamentos violentos na escola, que ocorrem, sobretudo quando esta não organiza ambientes suficientemente tranquilos para a construção de valores característicos a este local (SERRA, 2013, p. 09).

Há indícios de confissão nessa assertiva, algo como que se pretende manter um "poder", cujas origens remontam o século XV, quando da criação e mobilização de uma escola voltada aos interesses da burguesia (PONCE, 2001). A confissão, entretanto, não vem como um escrúpulo de uma "violência simbólica" causada a afrodescendentes pobres que foram obrigados a deixar a escola, mas uma ameaça "[...] ao próprio poder" (FOUCAULT, 2001, p. 42).

O documento apresenta seus profissionais, iniciando pelos professores, apontando um quantitativo de 56 (cinquenta e seis) docentes inseridos na instituição, destes, apenas 05 (cinco) não possuem especialização lato sensu, dois dos que não possuem tal formação são contratados por designação temporária, demonstrando que a formação inicial e continuada não se constitui um entrave para superação dos problemas inerentes ao "ambiente[1]" insuficientemente "tranquilo para construção de valores característicos a este local".

O Projeto Político Pedagógico segue relacionando os principais recursos institucionais. Kisil (1995) fragmenta os recursos em categorias, quais sejam:

> a) Investimentos, aqueles relativos a bens permanentes (que servirão para gerar outros bens, ou serviços);
>
> b) Operacionais, gastos previsíveis e contínuos que precisam acontecer para que o trabalho aconteça, envolvendo material de consumo, manutenções diversas, despesas cotidianas (como contas de telefone, luz, água, combustível, entre outros);
>
> c) Recursos humanos, que inclui despesas com pessoal permanente (diretamente envolvidas na execução do projeto), treinamento e capacitação (voltados para formação contínua da equipe, como palestra, seminários, entre outros), consultorias.

Se insistimos numa práxis compartimentada de disciplinas, verificamos no próprio âmbito da educação um aceder do descrito por Rosana Kisi em Ilma Passos:

> A escola, de forma geral, dispõe basicamente de duas estruturas: as administrativas e as pedagógicas. As primeiras asseguram, praticamente, a

1 Aqui cabe mencionar cenários cotidianos existentes na instituição escolar entre os docentes: a sala de professores, adequada com ar condicionado, geladeira, mesa, cadeiras e quadros de avisos, tinha sua porta permanentemente aberta entre os transeuntes, mesmo com o ar condicionado ligado. Como organizar um ambiente tranquilo, estando os próprios profissionais agitados? Mas essa categoria não carece de questionamentos, isso porque o problema é o aluno, a família e a comunidade.

> locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros. Fazem parte, ainda, das estruturas administrativas todos os elementos que têm uma forma material, como, por exemplo, a arquitetura do edifício escolar e a maneira como ele se apresenta do ponto de vista de sua imagem: equipamentos e materiais didáticos, mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza e saneamento básico (água, esgoto, lixo e energia elétrica). (PASSOS, 2013, p. 20).

Partindo dessa dinâmica, podemos afirmar que a instituição escolar já dispõe de alguns recursos humanos específicos, envolvendo: professores, diretor, coordenações, pedagogos, vigias, serventes, auxiliares de serviços gerais. Os três últimos profissionais foram olvidados pela proposta. Partindo de Foucault (2002) entendemos que: “a disciplina faz ‘funcionar’ um poder relacional que se auto sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo [...] dos olhares calculados” (FOUCAULT, 2002, p. 148).

Como superar essas questões, levando em conta que se trata de uma minoria no quadro funcional que não dispõe de uma formação continuada que justifique não ultrapassar os limites do âmbito disciplinar, para uma perspectiva mais democrática e participativa, além da perspectiva do controle?

Em se tratando de recursos materiais o documento não faz distinção entre bens de consumo e bens permanentes, resumindo-os assim:TV, DVD, Retroprojetor, O projeto não indica que a instituição escolar dispõe de ar condicionado, máquina de fotocópia, ventiladores, carteiras, entre outros recursos existentes na instituição. Também não incluiu a cozinha, com seus fogões, ao traçar sobre o espaço físico, de modo idílico retrata as salas de aula, sem quaisquer críticas à estrutura posta e imposta aos discentes, o que nos leva a entender que “o sucesso do poder disciplinar se deve [...] ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 2002, p. 143).

Os recursos financeiros serão, neste momento, olvidados, saltando para o que o documento chama “Organização geral da escola”, apontando: 14 (quatorze) turmas no turno vespertino, onde atua com discentes entre o primeiro e quarto ano, no horário de 13h a 18h (SERRA, 2013, p. 16); 14 turmas no matutino, estando matriculados discentes entre o quarto e oitavo ano (inexistindo turmas de nono ano), no horário de 07h a 12h; 07 (sete) turmas da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), distribuídos entre a primeira e oitava séries, com funcionamento entre os horários de 18h a 22h.

O Projeto Político Pedagógico reproduziu o dispositivo Legal (Lei 9.394/96) que traça a questão da carga horária. Confunde-se com um “regimento interno”. O texto segue com a carga horária do quadro de funcionários, sendo introduzido o texto com o calendário escolar, na pretensão de construção deste com a participação da comunidade, o que de fato não acontece, haja vista a elaboração, aprovação e imposição deste pela Secretaria Municipal de Educação.

Concomitantemente o texto voltou-se a outras questões como verdadeiro Regimento Interno, impondo regras, sanções, entre outros, contrapondo os principais teóricos sobre projeto político pedagógico, olvidam a participação coletiva, num jogo de forças em que prevalece a intenção da escola e a "Organização disciplinar". Passos (2013) destaca que tais finalidades "[...] referem-se aos efeitos intencionalmente pretendidos [...]" (PASSOS, 2013, p. 21). Vejamos, assim, as finalidades da proposta:

> **DAS FINALIDADES**
>
> O regime disciplinar, baseado no princípio de liberdade com responsabilidade, tem como objetivo:
>
> * O bom funcionamento dos trabalhos escolares;
>
> * Incentivar alunos, professores e demais funcionários a participar do processo educacional, com espírito de cooperação, integração e respeito mútuo;
>
> * Envolver a família e a comunidade escolar tornando-as colaboradoras na tarefa de educar;
>
> * Garantir a perfeita observância da ordem na Escola, evitando sanções e punições; (SERRA, 2013, p. 19).

É interessante notar é que, pela primeira vez no documento aparece o termo "funcionários", agora mesclado às demais categorias que formam a comunidade escolar. As "penalidades[2]", focavam na equipe discente, estes são passíveis de punição em primeiro lugar.

Algumas questões devem ser pontuadas, uma delas é a ambiguidade que se existente no direito a organizar-se e a impossibilidade de "incitar colegas a atos de rebeldia". Parece que as organizações estudantis devem funcionar sempre em favor da instituição escolar. Outra questão importante é a relação com a diversidade, isto porque, mais que a questão racial, a escola lida com crianças (primeiros cinco anos de escolarização), adolescentes (séries finais da escolarização), jovens e adultos (EJA). Como aplicar esta proposta (ou Regimento?) tomando a Lei 8.069 de13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) como referência? Essa última inquirição vem ao encontro do descrito no documento, não obstante, o Estatuto da Criança e do Adolescente não trata de maneira desigual este público, separando crianças, adolescentes e medidas sócio educativas específicas para cada grupo, respeitando a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (BRASIL, 1990).

Para além disso, a escola é vista pela legislação supracitada como direito e espaço de inclusão, o documento, ao falar de penalidades, ressalta a "exclusão". O documento segue com apresentação de fichas específicas que acompanham os professores, com estas os docentes descrevem a situação de cada discente.

---

2 A Resolução CNE/CEB Nº 07 de 14/12/2010, em seu Art. 20, § 3º e 4º trazem a distinção ente o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno, este deve "[...] assegurar as condições institucionais para a execução do projeto Político pedagógico e a oferta de uma educação inclusiva e com qualidade social [...]" (BRASIL, 2010).

Concomitantemente o Projeto Político Pedagógico normatiza a biblioteca, bem como o profissional que gerencia o setor, sem elencar o acervo de livros disponibilizados no setor, não obstante, é válido destacar que não há livros voltados a questões étnico raciais. Na sequência o documento regula o laboratório de informática. O poder disciplinar também atinge o professor, mas a situação deste profissional é mais privilegiada frente às demandas institucionais, vejamos o que o documento traz para essa equipe:

> **DAS PENALIDADES**
>
> DO CORPO DOCENTE E TÉCNICO-ADMINISTRATIVO
>
> *** As penalidades previstas são aplicadas nos seguintes casos:**
>
> * Desrespeito as normas e procedimentos administrativos e pedagógicos;
>
> * Desempenho insatisfatório das funções, por faltas ou deficiências técnicas,
>
> * Procedimento incompatível com as funções que exerce; (SERRA, 2013, p. 19).

O texto do documento retoma a concepção de recursos, dessa vez com campo específico sobre a parte financeira, mencionando dois tipos de recursos: PROAFE e FNDE, ambos sem especificações de fontes, destacando os exercícios dos anos de 2007 e 2008, apenas com repasses.

O PROAFE[3] integra o conjunto de programas do FNDE, vinculado ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que "[...] consiste na transferência de recursos às escolas de ensino fundamental das redes estadual e municipal, bem como do Distrito Federal [...]" (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 184, 185). Já o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) consiste programa mais antigo, criado em 1968, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo é captação e transferência de recursos para projetos educacionais.

O programa procede do chamado Salário Educação, que emerge da Lei 4.462/1964, contemplado na Carta Magna através do Art. 212, § 5º, bem como na Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) no Art. 68, Inc. III, o FNDE:

> [...] mantém seis programas: Programa Dinheiro Direto na Escola [...] Programa Nacional de Alimentação Escolar [...] Programa Nacional Biblioteca na Escola; Programa Nacional do Livro Didático; Programa Nacional Saúde do Escolar; Programa Nacional de Transporte Escolar (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2009, p. 184).

Cabe destacar que estes não são os únicos recursos auferidos pela instituição escolar, tampouco a execução destacada no documento vem ao encontro das ações que a escola desenvolverá no biênio 2013 – 2015, visto que a execução dos recursos e a

3 Em pesquisa eletrônica obtivemos informações diversificadas sobre o significado do PROAFE, não conseguindo a definição específica do programa. Diante disso, a página que mais se aproxima da informação contida no documento é: PDF](Execução Financeira - PROAFE).pdf - Prefeitura Municipal ...*www2.serra.es.gov.br/download/2585*1 de dez de 2004 - Assunto: Execução Financeira dos recursos do Programa Dinheiro na Escola /. *PROAFE*. Relator: Jairo Wilson Müller. Parecer N.º. 018/2004.

prestação de contas ocorreram entre os anos 2007 e 2009, quase meia década antes da elaboração da proposta.

Se a instituição escolar dependesse único e exclusivamente do FNDE não daria conta de suas despesas. O desconhecimento da existência destes recursos e sua aplicabilidade institucional dão indícios de uma formação isenta de cidadania vislumbrando uma escola pobre e para pobres, com recursos mínimos, para um máximo de discentes, extinguindo qualquer possibilidade de direito, o que sustenta a hierarquização, o monopólio dos poderes gerenciais e pedagógicos, que torna o/ a estudante subserviente, como se fosse um mero favor que o Estado oferece ao menino e a menina que pretendem escolarizar-se, com autonomia para "excluir", como mencionado anteriormente. Ficamos, assim, com a ideia de que escola é uma instituição burguesa que:

> Privilégio da minoria, o capitalismo é impensável sem a cumplicidade ativa da sociedade. É forçosamente uma realidade da ordem social, até mesmo uma realidade da civilização. Pois é necessário que, de uma certa maneira a sociedade inteira aceite mais ou menos conscientemente os valores daquele. Mas nem sempre é esse o caso.
>
> Toda sociedade densa se decompõe em vários 'conjuntos': o econômico, o político, o cultural, o social hierárquico. O econômico só se compreenderá em ligação com os outros conjuntos, dispersando-se neles mas abrindo suas portas para os vizinhos. Há ação e interação (BRAUDEL, 1987, 54, 55).

A escola parecia fechar os olhos para desigualdade social, para as questões raciais, para homofobia, para as táticas e estratégias[4] dos que detém o capital em promover desigualdades por meio da expansão do exército industrial de reserva, na pretensão de minimizar os custos na compra da força de trabalho.

O documento retoma a perspectiva estatutária que inicia, destacando a pretensão de uma gestão democrática, falando do Conselho Escola, passando para o Conselho de Classe. Pela primeira vez o documento traz um relacionamento institucional com outras instituições, vejamos:

> Reunião liderada pela equipe pedagógica com o objetivo de compartilharmos informações sobre a turma, levantando dados no que tange numa visão geral o aproveitamento, participação, disciplina, relacionamento aluno/aluno e professor/aluno, rendimentos, dificuldades nas disciplinas (Português, matemática, Ciências, História, Geografia e Educação Física, Arte), alunos com dificuldades de aprendizagem de conteúdo, com rendimento insuficiente,faltas excessivas, alunos em destaque, sugestões para melhoria da turma, para embasar a tomada de decisões e encaminhamentos ao Conselho Tutelar.
>
> Favorece a integração entre professores, a análise do currículo e a eficácia (ou não) dos métodos utilizados, facilitando a compreensão dos fatos com a exposição de diversos pontos de vista (SERRA, 2013, p. 31).

4 Por não aprofundarmos no tema sugerimos duas leituras de suma importância para entender as táticas, as estratégias e o próprio cotidiano. A primeira é de CERTEAU, M. A invenção do cotidiano. São Paulo: Vozes, 2002, o segundo é de BARROS, M.E.B. A transformação do cotidiano: a formação do educador, a experiência de Vitória. Vitória: EDUFES, 1997.

Consoante o documento, o Conselho de Classe é convocado ao final de cada trimestre, já estando previstas as datas no calendário escolar, pontuando a possibilidade de participação do Conselho Tutelar muito mais como respaldo para suas ações, que para efetivar os direitos da infância e juventude. Mas é relevante destacar que, do ponto de vista documental, é a primeira vez que o documento destaca a participação de um órgão extraescolar para interação consigo. Até então o documento menciona a importância dessa participação, mas não apresenta quaisquer estratégias de participação.

A composição do Conselho de Classe revela-se como mais um recurso para o "bom adestramento" (FOUCAULT, 2002), portanto, participam como membros, pelo documento funções, são elas: direção, pedagogos, professores e secretária escolar. Essa prática dá indícios de uma proposta que não se pretende alterar, mas perpetuar poderes, haja vista as mudanças que estas funções estão sujeitas, variando a equipe docente, pedagógica e gestora, exigindo alterações constantes no documento.

> A vigilância hierarquizada, contínua e funcional não é, sem dúvida, uma das grandes 'invenções' técnicas do século XVIII, mas sua insidiosa extensão deve sua importância às novas mecânicas de poder, que traz consigo. O poder disciplinar, graças a ela, torna-se um sistema 'integrado' ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido. Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente;essa rede 'sustenta' o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais fiscalizados (FOUCAULT, 2002, p. 148).

O documento segue com a "fundamentação teórica para o desenvolvimento da proposta pedagógica" (SERRA, 2013, p. 32), traz um amálgama teórico que envolve: pensamento sócio interacionista, existencialista, "libertador", epistemologia genética de Jean Piaget (1896 – 1980), inteligências múltiplas, e competências de Phillip Pierrenound. Essa mixórdia teórica revela indícios da ambiguidade institucional que soma a isso a noção disciplinar e positivista de sociedade disposta em Émille Durkeim.. A visão de homem e sociedade corroboram tal assertiva:

> **Como síntese dessas discussões concebemos**:
>
> - **O Homem como um ser Objetivado**: Cidadão crítico, responsável e consciente de seus direitos e deveres, comprometidos com o social e ciente de seu papel histórico na sociedade.
> - **A Sociedade Objetivada**: Sociedade justa e democrática, organizada através da luta e consciência política e social do povo, com iguais meios de acesso e distribuição eqüitativa dos bens materiais e culturais.
> - **Educação**: Transmitir o conhecimento construído historicamente pelos homens criando e recriando o mesmo, de modo a adequá-lo à nova realidade social e deste modo contribuir para a formação de um sujeito criativo, participativo, autônomo, crítico e transformador.

Ainda que contemplando essa mixórdia teórica, o documento apresenta nesse conteúdo indícios de cumprimento da *mens legis* em vigor, trazendo para discussão a noção de diversidade cultural. Respaldada no viés da discricionariedade, o documento não explicita a questão étnico racial, mas toca na temática diferenças culturais.

> Assim sendo, para que nossa proposta aconteça de forma permanente, buscamos instrumentalizar e oportunizar um constante com a produção humana, criando na escola um ambiente cultural, onde as diversas formas de manifestação de pensamentos se farão presentes. O desafio que a escola se propõe é de encontrar, coletivamente, uma forma própria de atuação condizente com a realidade, na qual se expresse com clareza o compromisso de toda a comunidade escolar, de unir esforços na ênfase, na responsabilidade, autoestima e no prazer, valendo-se da reflexão sobre a prática para promover efetivamente o desenvolvimento pessoal e social do educando e a crescente capacitação dos professores (SERRA, 2013, p. 36).

É a partir de então que a escola define o objetivo da proposta:

> Nossa Proposta Pedagógica tem por objetivos:
>
> - Posicionar-se quanto às questões sociais e interpretar a tarefa educativa, intervindo na realidade presente;
> - Tratar os valores essenciais como possíveis de serem vivenciados e não como conceitos ideais;
> - Tornar os conteúdos significativos na vida dos educandos (SERRA, 2013, p. 37).

Mas, as inquirições que emergem desses objetivos são: como posicionar-se desconhecendo, ou ignorando as questões sociais que, segundo Iamamoto (2002) se expressa nas diversas causas negligenciadas pela escola, como a questão racial, o desemprego, a homossexualidade, entre outros problemas? Como se posicionar tomando a vigilância, a disciplina e o suplício como formas de gestão de sua proposta pedagógica? Como tornar significativos os conteúdos sem conhecer, sem ouvir, reprimindo desejos discentes, colocando-os na condição de subserviência?

Os princípios esboçados pela instituição para a ação pedagógica contundem tenuamente com as perspectivas disciplinares esboçadas no encetar do documento, mormente quando destaca: participação (excluindo trabalhadores responsáveis pela segurança e serviços gerais da instituição), diálogo (exigindo docilidade discente frente ás idiossincrasias positivistas da escola), simplicidade, sensibilidade, criatividade, pensamento lógico reflexivo, espírito crítico, conhecimento, trabalho consciência, honestidade, sensibilidade, liberdade, responsabilidade e ética.

Quando mostramos indícios tênues de contundências estamos nos referindo a concepções de participação, criatividade, diálogo e sensibilidade, isto porque tais palavras induzir-nos-ia a entender que há indícios na proposta de promoção social dos sujeitos, mas como promover diálogo, onde a instituição, com seus agentes envolvidos, se propõe a um

monólogo?

A escola parece perdida frente a suas práticas institucionais teórico metodológicas, vejamos como foi introduzida essa questão:

> Buscando a formação integral do educando, fundamentamos nossa ação pedagógica baseada na teoria progressista que tem como objetivo a construção do conhecimento a partir da interação indivíduo-meio em que vive. O aluno é o ponto de partida para a aprendizagem e o professor tem o papel de planejador de intervenções que favorecem a ação do aprendiz sobre o que é objeto de seu conhecimento, optamos por uma pedagogia que privilegie metodologias ativas, a saber: metodologia dialética, projetos de trabalhos favorecendo ao sujeito a possibilidade de interagir com o meio onde atua e colaborando coletivamente no enriquecimento da produção do conhecimento e na convivência em grupo (SERRA, 2013, p. 41).

Ao trazer o sócio interacionismo para perspectiva metodológica nova contundência comparece: aluno como ponto de partida para a aprendizagem (como se este nada tivesse aprendido) e o professor como único "planejador" das intervenções educativas. Se a proposta se quer de fato "dialética", a ideia seria um planejamento conjunto, com família, comunidade, profissionais diversos que atuam na instituição escolar e os próprios discentes.

A proposta pedagógica da escola segue com apontamentos sobre currículo, mencionando, mas não aprofundando, na chamada base nacional comum, ressaltando os PCNs e avançando para um conjunto de objetivos a se atingir nas disciplinas de: matemática, português, geografia, história, educação física e educação religiosa. Um problema que emerge nessa construção é o fato de serem os mesmos objetivos para todas as turmas.

Se considerarmos que a escola atende discentes do ensino fundamental e modalidade EJA, que as faixas etárias variam, bem como os conteúdos de série a série, há indícios de um discurso adverso a prática, visto que em alguns momentos o documento toca a diversidade, mas as proposições de ação ainda se voltam para uma ação unilateral e homogênea de pessoas e sociedade.

O quadro 2 traça os objetivos das disciplinas explicitadas na Lei 10.639/2003.

A única disciplina que apresenta conteúdos é a disciplina de artes, apesar de não destacar em quais séries estes conteúdos serão ministrados, não obstante, explicitamente não comparece quaisquer conteúdos referentes à arte africana e afro-brasileira. Se pensarmos o folclores, como descrito acima, há que se avaliar tal tema, isto porque a ideia de folclorizar a arte africana, em detrimento de uma "arte ciência" europeia é uma forma concreta de racismo.

Por se tratar de "objetivos traçados" a disciplina de história não oferece um parâmetro explícito da discussão historiográfica da África e das afrincanidades brasileiras, não obstante, há indícios de discussão nesse patamar quando destaca a questão da etnia, o que, por si só, pode se avançar numa querela que culmine com a prerrogativa

historiográfica da África.

Em português a situação não é tão diferente de história, uma vez que a discussão étnico racial comparece contemplada nos objetivos, não ficando explícito se tal querela perpassará pela África e africanidades brasileiras. Não nos deteremos em outras disciplinas, cabe ressaltar que tais informações foram copiadas na íntegra do documento em questão.

Concomitantemente a proposta pedagógica fala da avaliação discente, avançando para projetos já realizados pela instituição. Não há uma referência bibliográfica, tampouco as formas de avaliação da proposta pela comunidade escolar. Passaremos agora para uma análise da proposta pedagógica da escola estadual.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a proposta em questão, verifica-se que há indícios parcos de cumprimento da Lei 10.639/2003, não obstante, não há aprofundamento no tema, há necessidade de uma interação mais incisiva entre os Conselhos Deliberativos que tratam a questão étnico racial (tais como os Conselhos Municipais de Direitos Humanos, ou Fóruns nesse viés.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_______. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2004.

_______. Lei 10.639 de 08 de janeiro de 2003. Dispõe sobre alteração do Art. 26 da Lei 9.394/96 e dá outras providências. Disponível em: http://www.seppir.gov.br/publicacoes/pnpir.pdf. Acessado em: 10/04/2015.

BRAUDEL, FERNAND. **Dinâmica do capitalismo.** Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BUZO, Luzia. **Caderno Temático:** Conselho de Classe preventivo participativo. Colégio Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira. Paraná: Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2198-6.pdf. Acessado em 01/01/2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2002.

_______. **Arqueologia do Saber**. 8. ed. São Paulo: Forense Universitária, 1984.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo.** 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GATTI, Bernardete A.. Formação de professores no Brasil: características e problemas.**Educ. Soc.**, Campinas , v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Dec. 2010 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso>. 01/02/2016. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016.

IAMAMOTO, Marilda. **O serviço social na contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

KISIL, Rosana. Elaboração de projetos e propostas para organizações de sociedade civil. São Paulo: USP, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_______. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 4.ed. Goiânia: Alternativa, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia:** um adeus a pedagogia e aos pedagogos? In: SILVA, Ainda Maria Monteiro, *ett all* (Orgs.). Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006, p. 213, 242.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos:** organização e apresentação. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2013.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 18.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SERRA. Projeto Político Pedagógico da EMEF [...]. Serra, ES: 2013, *In mímeo.*

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político Pedagógico da Escola:** uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos A. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível. 24.ed. São Paulo: Papirus, 2013, p. 09 - 26.

CAPÍTULO 6

RELAÇÃO DOS PENSAMENTOS DE FREIRE E KUSCH SOBRE CULTURA E EDUCAÇÃO

Data de aceite: 01/02/2022
Data de submissão: 18/11/2021

Carine Mara Silva
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Marília-SP
http://lattes.cnpq.br/1175584145714119

Cláudio Roberto Brocanelli
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Marília-SP
http://lattes.cnpq.br/2191863873314415

RESUMO: Este trabalho tem o intuito de unir os pensamentos de Paulo Freire e Rodolfo Kusch, abordando sobre a cultura e educação da população latino-americana. Kusch, que pesquisava e procurava entender a origem e história do povo dessa terra, observou que com a chegada dos europeus na América, os saberes e vivencias da população local perdeu o brilho, ficando escondida atrás da cultura dos seus colonizadores, a partir disso, se estabeleceu o medo nos indivíduos de expressar e refletir sobre suas origens e conhecimentos que carregava da visão que tinha sobre o mundo ao seu redor. Desta maneira foi considerado os pensamentos de Freire sobre uma educação que dá autonomia as classes dominadas, baseada na cultura de onde o individuo está inserido, respeitando e aprendendo com as diferenças. O professor além de ensinar também aprender com o aluno, discutindo, e incentivando o ato de filosofar sobre sua realidade. Ele imagina que apenas dessa forma o povo poder se libertar de seus opressores.
PALAVRAS-CHAVE: América, educação, cultura.

FREIRE AND KUSCH'S LIST OF THOUGHTS ON CULTURE AND EDUCATION

ABSTRACT: This work aims to unite the thoughts of Paulo Freire and Rodolfo Kusch, addressing the culture and education of the Latin American population. Kusch, who researched and sought to understand the origin and history of the people of this land, observed that with the arrival of Europeans in America, the knowledge and experiences of the local population lost its luster, being hidden behind the culture of its colonizers, from this, the fear was established in individuals to express and reflect on their origins and knowledge that he carried of the vision he had about the world around him. In this way, Freire's thoughts on an education that gives autonomy to the dominated classes, based on the culture from which the individual is inserted, was considered, respecting and learning from differences. The teacher also taught to learn from the student, discussing, and encouraging the act of philosophising about their reality. He imagines that only in this way can the people be able to free themselves from their oppressors.
KEYWORDS: America, education, culture.

1 | INTRODUÇÃO

Paulo Reglus Neves Freire, criador do método inovador do ensino da alfabetização para jovens e adultos, critica o ensino bancário, e pensa em uma educação baseada na cultura do educando, segundo Freire só assim faria sentido para aquele que está sendo alfabetizado.

Suas obras são marcadas pela insistência em construir um novo tipo de educação, que da autonomia as classes dominadas através do dialogo e de uma educação emancipadora.

Freire elaborou no Nordeste o projeto de erradicação do analfabetismo, formou uma comissão de coordenadores e treinou professores para aplicar o plano. Em quase um mês, 300 jovens e adultos foram alfabetizados por esse método. (PORFIRO, F. 2020)

Já Günther Rodolfo Kusch, foi um filósofo e antropólogo argentino que buscava novos pensamentos para a compreensão da cultura latino-americana, procurando e investigando a história e origem culturalmente especifica desses povos que abitam esse outro lado do mundo. Observando a descolonização que a América sofreu por conta de seus colonizadores. (CARVALHO, A. B.; *et.al*. 2020)

Kusch convida a pensar sobre um horizonte imediato, e refletir a respeito de discussões para a construção de um relato próprio das identidades histórico-culturais. Ele realizou pesquisas com os povos indígenas, sobre uma América que estava escondida, danças, cultura, língua, mitos e cosmologia. (BRUM, A. L. C.; *et.al*. 2020)

Des do inicio da humanidade a cultura esta presente entre os povos, criando e diferenciando diversos grupos, representando suas tradições, crenças e costumes.

Podemos dizer que a cultura é a soma de uma série de comportamentos de um certo grupo, como suas experiências, valores, religião, língua, crenças, conhecimentos. (DIANA, D. 2020)

Quando os colonizadores chegaram na América Latina além de extrair suas riquezas oriundas natural, massacraram os povos indígenas, e trouxeram o povo africano para serem explorados. (CARVALHO, A. B. 2020) Com isso, a mais de 500 anos, o povo oprimido, ergueu suas bandeiras de resistência lutando por sua liberdade, para defender suas terras, e preservar seus valores. (BRUM, A. L. C.; *et.al*. 2020)

Ainda que em linhas gerais, desejo com esse artigo contextualizar a correspondência de pensamentos entre Rodolfo Kusch e Paulo Freire sobre a compreensão da cultura do indivíduo para formar uma educação entendedora e libertadora, eliminando a cultura colonial imposta sobre o povo dessa terra.

2 | DESENVOLVIMENTO

Temos visto um desnível na américa, entre o que o continente era e o que o ocidente trouxe, de um lado o inferior, e de outro o superior, o útil com objetivo de progredir.

(CARVALHO, A. B.; et.al. 2020)

O europeu com seu pensamento racionalista, desconsiderando o pensamento americano, acaba transformando-o em um objeto sem vida e sem história. (CARVALHO, A. B.; et.al. 2020)

Com base nessas considerações feitas por Rodolfo Kusch, o mesmo reflete sobre os diversos povos que existem nesse continente e suas culturas, a forma como foram massacrados, como a América foi descolonizada, a maneira que a cultura colonial foi imposta a cima desses indivíduos. (CARVALHO, A. B.; *et.al*. 2020)

Ele realizou estudos sobre os povos indígenas e demais povos excluídos da América latina, acredita que existe uma forte invasão de pensamentos e cultura que atrapalha a vivencia da cultura integrante, do povo dessa terra. (BRUM, A. L. C.; et.al. 2020)

Segundo Kusch, o homem não cria sua cultura, mas passa a segui-la por ver um significado em seus antepassados, passando a ser uma complementação do indivíduo, e se diversificando conforme a região em que vive, a criação do "ser diferente". Porém essas diferenças não são compreendidas e aceitas pela sociedade. (ARDILES, O.; et.al. 2020) Para ele, o medo que sentimos de sermos nós mesmos, é a consequência do medo inicial de pensar quem somos nós. Kusch acredita que isso ocorre por conta de uma dificuldade que temos de pensar, de filosofar. Que o medo que sentimos de sermos nós mesmos, é a consequência do medo inicial de pensar quem somos nós. (CARVALHO, A. B.; et.al. 2020)

Destaca que a consistência da vida não é apenas aquela em que estamos inseridos, observando só o que está ao nosso redor, o superficial. Deve-se ter um olhar mais profundo, atentar-se as nossas raízes. (ARDILES, O.; et.al. 2020)

Levando em consideração os pensamentos de Kusch, notamos que as reflexões de Freire se assemelham, pois, ele também passa a observação do desejo do homem de se libertar de seu opressor e transformar o mundo, lutando pela restauração da humanidade, procurando estabelecer uma educação onde os educadores incentivam seus alunos a refletir sobre realidade onde estão inseridos.

Segundo Freire o desenvolvimento da mudança da sociedade só será possível com a pratica da reflexão e ação sobre a realidade opressora.

Ele acredita que a restauração para uma educação inclusiva e baseada na cultura predominante na vivencia do indivíduo, se iniciaria substituindo o ensino bancário, no qual o educando decora o que seu educador aplica, sem o ato de comunicação, da busca, e do pensar, pela educação problematizadora, que à um vinculo entre aluno e professor, incentivando a comunicação, e a troca de conhecimentos, troca de diferentes saberes. (FREIRE, P. 1987)

Em um trabalho que realizou em Guiné Bissau, Paulo freire deixa registrado seus pensamentos e métodos utilizados para solucionar uma problemática parecida, onde ele se deparou com um sistema educacional de desafricanização e antidemocrático herdado do colonizador, no qual dizia-se a jovens e crianças que sua nacionalidade era inferior e

incapaz. (FREIRE, P. 1987)

Tal método de transformação proposto pelo filosofo e educador Paulo Freire, sugeria que o educador aprendesse com seu aluno, e não apenas ensinar, mas que houvesse uma troca de conhecimento, dialogando, encontrando novos saberes, descobrir pensamentos divergentes. O ensinar não poderia ser superficial, deveria ser mais profundo, buscar suas raízes, refletir, se tornar critico, ensinar além do ler e escrever. (FREIRE, P. 1987)

3 I CONCLUSÃO

Ambos filósofos tem a percepção de que o indivíduo sente a necessidade de aceitar suas origens, de adentrar em sua cultura, conhecer o seu próprio eu, mas para isso, acreditam que seria necessário retirar os costumes que trouxeram do ocidente e foram impostos sobre o povo da América Latina, libertar de seus opressores. Por essa razão, para obter uma educação entendedora, ela deve ser baseada na cultura do indivíduo, da região onde vive, não os reprimindo de suas origens, mas fazendo-os refletir sobre suas raízes, tonando o aluno crítico sobre sua realidade.

Assim como Kusch pesquisou e procurou entender os costumes, crenças, religião, língua dos povos indígenas, o professor deve aprender com seus alunos, incentivando o ato de dialogar e filosofar, de forma que possa compreender sua vivência.

REFERENCIAS

ARDILES, O. CASALLA, M. C. *et al*. **Cultura popular y filosofía de la liberación: Una perspectiva latino-americana.** Buenos Aires, 1975. Pp. 270. Papel.

BRUM, A. MENEZES, M. M. SILVA, J. P. **Educação, Interculturalidade e Libertação: O diálogo de Freire e Kusch com a educação indígena.** Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1FWKnbZMZ70z4cksNfGP_T5oKBrpTxe3F/view Acesso em 23 de setembro de 2020.

CARVALHO, A. BROCANELLI, C. R. SANTOS, G. **Pensamento Latino-Americano e Educação: Por uma ética situada.** Disponível em: https://www.assis.unesp.br/Home/pesquisa/publicacoes/pensamento-latinoamericano-e-educacao_por-uma-etica-situada.pdf#page=51 Acesso em 23 de setembro de 2020.

CARVALHO, A. **Por uma educação sitiada: Reflexões a partir de Rodolfo Kusch**. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1l-zXY7GlRi4D-H0dOs-FoYDK8tBDhqOh/view. Acesso em 23 de setembro de 2020.

DIANA, D. **"O que é Cultura?"**; Toda Matéria. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/o-que-e-cultura/ Acesso em 23 de setembro de 2020.

FREIRE, E. **Tipos de Colonização da América**. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/geografia/tipos-colonizacao-america.htm.Acesso em 23 de setembro de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

PORFÍRIO, F. **“Paulo Freire”**; Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/biografia/paulo-freire.htm Acesso em 23 de setembro de 2020.

CAPÍTULO 7

NUEVAS EVOCACIONES LITERARIAS DEL ESPACIO URBANO. VALORACIÓN DE EXPERIENCIAS SOCIALES DE INNOVACIÓN DOCENTE

Data de aceite: 01/02/2022
Data de submissão: 18/11/2021

Francisco Javier Marín Marín
ITSF e ISCRSF San Fulgencio; Universidad Católica de Murcia
https://orcid.org/0000-0003-4949-9554

Belén Blesa Aledo
Universidad Católica de Murcia
https://orcid.org/0000-0001-9731-4521

Celia de León Guerrero
Consejería de Educación. CARM
https://orcid.org/0000-0003-2487-4952

RESUMEN: El presente trabajo constituye una valoración, fruto del diálogo entre docentes del ámbito universitario y de Educación Secundaria en España, a tenor de una experiencia de innovación docente aplicada en espacios urbanos. Aprovechando la celebración de un evento científico y divulgativo de interés regional, se llevó a cabo una propuesta nacida en las aulas de los títulos de Educación Infantil, Educación Primaria y Máster en Formación del Profesorado, que permitió la participación de alumnos de los entornos escolares, evocando obras literarias por las que se llevó a cabo una definición particular de la ciudad, como espacio de identidad local y como imaginario. La participación interacadémica e intergeneracional, así como el fomento de las Humanidades, estuvieron entre sus principales objetivos, contando con las clásicas limitaciones espaciales, temporales y curriculares. No obstante, la actividad y el subsiguiente debate fueron posibles, y mostramos aquí la actividad como memoria que, a su vez, quiere ser el germen de posteriores iniciativas en donde el profesorado de Infantil, Primaria o Secundaria puedan contar con la participación de miembros de la comunidad universitaria.

PALABRAS CLAVE: Humanidades, trabajo experiencial, innovación educativa, literatura, espacio urbano.

NEW LITERARY EVOCATIONS OF URBAN SPACE. ASSESSMENT OF SOCIAL EXPERIENCES OF TEACHING INNOVATION

ABSTRACT: This work constitutes an assessment, the result of dialogue between teachers in the university and Secondary Education fields in Spain, based on an experience of teaching innovation applied in urban spaces. Taking advantage of the celebration of a scientific and informative event of regional interest, a proposal was carried out born in the classrooms of the degrees of Early Childhood Education, Primary Education and Master in Teacher Training, which allowed the participation of students from school environments, evoking literary works by which a particular definition of the city was carried out, as a space of local identity and as an imaginary. Inter-academic and intergenerational participation, as well as the promotion of the Humanities, were among its main objectives, counting on the classic spatial, temporal and curricular limitations. However, the activity and the subsequent debate were possible, and we show here the activity as a

memory that, in turn, wants to be the germ of subsequent initiatives where the Infant, Primary or Secondary teachers can count on the participation of members of the university community.
KEYWORDS: Humanities, experiential work, educational innovation, literature, urban space.

1 I JUSTIFICACIÓN

Desempeñar parte de la tarea docente en estudios universitarios del ámbito de la Educación (Infantil, Primaria o Secundaria) conlleva la posibilidad de adecuar sus tiempos y contenidos al cuidado de grandes potencialidades, como la participación activa de sus agentes o la implantación de una consciencia real sobre la condición de «todos» como miembros de una misma comunidad. Dedicarse profesionalmente a esos ámbitos-objetos de estudio, es el eslabón necesario para entender la fisonomía de las comunidades educativas en sus entornos, tiempos y alternativas.

Es obvio, a tenor de los resultados educativos de nuestra sociedad en nuestro tiempo, que las metas alcanzadas hasta ahora no son suficientes. La educación requiere un trabajo más experiencial, pues es, de hecho, creación de experiencias de vida propias; desde los espacios universitarios, el academicismo desvía esta visión; y desde las aulas de Infantil, Primaria o Secundaria, el matrimonio entre la limitación en contenidos curriculares y la magnitud de las ratios por aula ataca la aplicabilidad en tiempos largos o en profundas evaluaciones. Por todo ello, lo que se pretende es redimensionar el valor de la experiencia sin perder rigor académico en la tarea y el realismo de su contexto.

Fue necesario y oportuno aunar tres grandes factores para dar lugar a la propuesta que aquí describimos: un «claustro» universitario de profesores inquietos, un proyecto de innovación docente, y un evento de difusión científica con implicación docente de Primaria y Secundaria.

Conscientes de las múltiples carencias detectadas en las aulas, un amplio conjunto de profesores de los Grados de Infantil y Primaria, así como del Máster en Formación del Profesorado, manifestaron la necesidad de afrontar rigurosamente algunos de los problemas detectados en el desarrollo de competencias (comprensión lectora, riqueza de vocabulario, expresión oral y escrita, sensibilidad por las manifestaciones artísticas, iniciativa para la creación de diseños plásticos, capacidad reflexiva) cruciales para el desarrollo personal y el futuro profesional de los alumnos y para la construcción de una conciencia ciudadana y docente. ¿Por qué nos asaltaban estas ideas con tanta urgencia? porque, aun perteneciendo a disciplinas tan variadas como Filología, Música, Artes Plásticas, Historia del Arte, Historia, Sociología, Pedagogía o Filosofía, los resultados en las pruebas prácticas de cada materia mostraban un conjunto de carencias que imposibilitaban la proyección futura de los trabajos del alumnado más allá de la demanda en el aula; cuando, evidentemente, el compromiso y la calidad docente sí habían de traspasar ese muro. El Espacio Europeo de Educación Superior, y la estructura misma de los Grados, invita a trabajar de manera

interdisciplinar (materias, módulos, etc.). Sin embargo, aún son notables las trabas de un formato administrativo aún no adaptado suficientemente.

Un grupo de docentes mostró además una especial sensibilidad hacia el ámbito de las Humanidades, por cuanto entendían que las carencias a las que nos referíamos se ensamblaban y encontraban una mejor plataforma de trabajo desde ese espacio disciplinar. Y, puesto que los títulos en los que se desarrollaban las clases no posibilitaban la implantación de contenidos teóricos en esa línea, pero sí hábitos de trabajo con un plan de seguimiento transversal, se preparó un proyecto de innovación docente, adaptado incluso a la terminología y dinámicas típicas de los estudios de Grado. Fue así como nació este "TFH" o Trabajo para el Fomento de las Humanidades, proyecto en el que los mejores resultados habían de provenir de la generación de una cultura de compromiso docente que se evidenciase en dinámicas de trabajo teórico-práctico propiciatorias de manifestaciones alternativas al ritmo habitual de cada asignatura.

Con todo ello, llegamos a los factores tercero y cuarto: la recogida de impresiones especialmente del profesorado de Educación Secundaria de dichos ámbitos de conocimiento, con una definición de la realidad en las aulas y las carencias con la que los alumnos continúan hacia la promoción en estudios posteriores o su inserción en el mundo adulto; y la participación en un evento con carácter científico y divulgativo de representación universitaria de la Región de Murcia, una Semana de la Ciencia abierta a la participación de escolares de toda la Comunidad Autónoma, y a través de la cual, equipos de profesores de casi todas las Facultades configuran un programa con muestras, actividades o exposiciones que den a entender el "qué" y el "por qué", la esencia y el sentido, del trabajo y el estudio en ese ámbito profesional, y su repercusión en la vida cotidiana. El llamamiento que recibimos sirvió para cubrir dos de las necesidades que ya habíamos planteado, puesto que participamos una parte de los profesores adscritos al proyecto y otros tantos profundamente interesados por la misma línea de trabajo, al tiempo que se nos daba la oportunidad de sacar el aula a la calle. Sólo habíamos de pensar (profesores y alumnos) qué interesaría a la ciudad de nuestras inquietudes por la mejora de la educación. Convenimos que debíamos hablar de la propia ciudad; y qué mejor forma de hacerlo que permitiendo que sus propios habitantes contaran, con palabras y símbolos, qué sienten cuando piensan en el lugar que habitan, o qué otras creaciones literarias lo evocaban.

2 | OBJETIVOS

Desde los fines que conformaba el proyecto de innovación docente, atendimos a:

- Motivar un cambio en los patrones clásicos de trabajo de la disciplina, a través de una red de profesores y asignaturas que aporten las mejores potencialidades en "tema, método y técnica" para impulsar un trabajo común de resultados

cualitativos perfectamente verificables.

- Integrar y plasmar los resultados en un espacio de trabajo común.

En relación con la asignatura cuyos alumnos acogieron la propuesta:

- Analizar críticamente la complejidad de la realidad social contemporánea para comprender el entorno en que se vive y orientar la práctica educativa.

En consonancia con la propuesta interuniversitaria en la que se aplicó:

- Estimular la reflexión, la discusión y el debate sobre la actividad científica.

Y, partiendo del diálogo con los profesores que participaron en la propuesta, identificamos además:

- Aumentar los niveles de participación activa en los ámbitos ya citados, haciendo de ello una práctica educativa usual.
- Lograr un aumento en el número de lecturas insertas en las asignaturas, articulando la práctica en torno a la fuente literaria como punto de partida para el debate y la expresión plástica.
- Insertar las Humanidades y las Ciencias Sociales dentro de esa actividad científica sobre la que generar debate.
- Lograr ciertos niveles de eficiencia entre los recursos humanos y materiales disponibles.

3 | DISEÑO Y DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Un equipo de docentes… La primera parte estuvo marcada por el diseño de la tarea, teniendo en cuenta que:

1. La realización de la actividad habría de culminar con la muestra pública, dentro de las jornadas de difusión científica anteriormente descritas.

2. El ejercicio alcanzaba, por tanto, pleno sentido si el alumnado de Grado participaba activamente de dichas jornadas, desarrolladas fuera del espacio universitario.

3. Había que adaptar horarios entre profesores para integrar el llamamiento y participación final de dichos alumnos en una materia específica, sin que ello fuera en perjuicio de otras asignaturas.

4. La ejecución de esta dinámica debía ser ágil en el momento en que otros agentes interviniesen en la construcción.

5. La filosofía para la adquisición de materiales debía ser coherente con la corresponsabilidad, cuidado y pertenencia que se querían fomentar.

6. La literatura había de estar presente (motivando el hábito lector), del mismo modo que ésta no debía coartar cualquier otra manifestación plástica que enriqueciese el resultado final y la comprensión de todas las ideas.

Experiencia que arrancaba en las aulas de Grado… La puesta en marcha de la práctica se aplicó en la asignatura “Sociedad, Familia y Escuela” (1º Ed. Infantil). La materia constituye un acercamiento al estudio sociológico de la educación, desde el punto de vista del análisis múltiple de las esferas de interacción y desarrollo de las que la persona participa, y la repercusión que ello tiene en el proceso de socialización. Qué duda cabe de que, por las características del título y la selección de ejemplos para la comprensión de la asignatura, predominan componentes como la afectividad, la empatía y la identificación conceptual; pero no por ello la disciplina prescinde de una mirada retrospectiva a la que se invita a todos los estudiantes, para ser conscientes de su propio proceso socializador, de los resultados perceptibles a través de sus hábitos y su bagaje cultural. El desarrollo de la tarea (su segunda fase, por tanto) se compuso de cuatro sesiones:

1. Presentación de la propuesta (profesor).

2. Trabajo autónomo (alumnos).

3. Salida al espacio público: montaje inicial del diseño de una ciudad mediante cajas de cartón y la invitación de los escolares a su intervención directa decorando dichas cajas tras explicar la temática sobre la que podían trabajar; así como la recogida de opiniones por parte de los alumnos de Grado, en tiempo real o tras haber plasmado los poemas y reflexiones que habían seleccionado.

4. Puesta en común sobre la proyección de la actividad o su aplicabilidad posterior.

Llevar a la calle una obra efímera…La construcción de una ciudad simbólica plagada de palabras, daba forma a una práctica que constituía en sí misma una metáfora de todo lo que se podía expresar: la configuración del espacio urbano convive con sus habitantes en un continuo cambio, el cual viene motivado por diferentes intereses o necesidades que dan forma al trazado y a la personalidad de la ciudad. Ésta devuelve al ciudadano una imagen sobre sí mismo, y aquél vuelca y ve reflejada en ella toda una serie de sentimientos, fruto de su cotidianeidad, de sus pulsiones, y de su propio sentido de la transcendencia; sin olvidar la incipiente convivencia intercultural. Así mismo, tomar consciencia de ello no tiene por qué suponer dar forma a una obra eterna; la eterna obra se produce con la vida misma del lugar y quienes lo habitan; nuestra misión era simplemente analizar este hecho y provocar una puesta en común sencilla y motivadora.

Profesores, alumnos universitarios, alumnos provenientes de centros escolares, y resto de visitantes… Esta convivencia entre agentes educativos (y sociales en general) había de ser tratada por el equipo docente en lo que compuso la tercera fase del proyecto, con una evaluación general que abarcaba:

1. El nivel de consecución de los diferentes objetivos específicos de la práctica en el marco del proyecto de innovación docente.

2. El grado de implicación y la capacidad de recogida de resultados desde el punto de vista del desarrollo de la asignatura.

3. Los factores logísticos y materiales de la actividad como parte de las jornadas de difusión científica.

4. La pertinencia del discurso sobre el que se articuló la obra, en base al grado de participación de los alumnos que acudieron de multitud de centros escolares, la riqueza de referencias que se hubiese logrado de las aportaciones de los alumnos de la asignatura Sociedad, Familia y Escuela, la observación de ciertos parámetros artísticos gracias a la integración en el equipo de expertos en la materia.

Referencias poéticas y muestras personales de expresión plástica y literaria… Nuestra propuesta no era ajena a los múltiples programas de animación a la lectura que en el último año académico se habían celebrado en nuestra universidad. La participación del alumnado (evidenciado a través de la mencionada materia de 1º curso) en el ámbito de la expresión plástica se vio, de hecho, más tarde reforzada con la exposición pública de las creaciones de los alumnos de la asignatura "Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Plástica y Artística" (3º de Grado en Educación Infantil); y la recogida de fuentes sirvió como descripción de los perfiles de lectura y/o consulta para la configuración de la asignatura "Comunicación oral y escrita" (2º curso del mismo título). No fue nada despreciable el número de citas que hacían referencia a obras musicales.

4 I RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Involucración e intervención en el medio… Conseguimos que la interacción se diera en diferentes niveles:

1. Entre alumnos y profesores universitarios durante el desarrollo de la práctica.

2. Entre alumnos universitarios y estudiantes provenientes de centros escolares.

3. Entre los participantes y el entorno urbano y social que fue testigo del trabajo manual y la obra plástica que quedó expuesta durante el fin de semana.

4. Entre los docentes diseñadores de la práctica y las creaciones literarias recopiladas: con todo lo recogido, el argumento original ("la ciudad") se concretó en múltiples temáticas: cómo es la ciudad en cada cultura; cómo se adaptan las emociones humanas a los ritmos cotidianos de la ciudad; cuáles son los lugares en los que nos encontramos; qué espacios representan la intimidad; de cuántos sonidos se compone el espacio urbano; qué cosas parecen sernos arrebatadas en una ciudad; qué puertas nos abre la ciudad; qué es la ciudad para quien no vive en un espacio urbano; de qué manera la ciudad es símbolo de nuestra propia esencia humana a través de la literatura.

Descubrimiento y reescritura del patrimonio inmaterial… los alumnos fueron conscientes de todo lo que la literatura puede hablar acerca de un elemento tan específico. Al mismo tiempo, se convirtieron en agentes activos desde el momento en el que plasmaron sus propias ideas, y a partir de que el acto intelectual salió a la calle convirtiéndose en compromiso social y cultural.

Encuentro interpersonal y enriquecimiento intercultural: la puesta en marcha de una propuesta de este tipo durante el primer curso universitario sirvió como experiencia de encuentro entre los propios compañeros del aula. A su vez, la diversidad cultural de los alumnos de los centros de Educación Primaria y Secundaria que acudieron a la feria se hizo patente por la multiplicidad de recreaciones urbanas que se recogieron al finalizar la primera jornada, lo cual sirvió como recurso para el debate posterior.

5 I CONCLUSIONES

Fundamentalmente, extraemos dos grandes reflexiones con las que sintetizamos la naturaleza y sentido de la propuesta, así como los puntos fuertes de esta experiencia:

Educar para la participación implica generar una cultura de integración por la cual, aprovechando una serie de recursos y actividades pertinentes, confluyan estudiantes y profesores de diferentes niveles educativos, para sólo así lograr una puesta a punto y un conocimiento real de los métodos aplicados en cada etapa y la repercusión que ellos tienen en el resto de estadios. Es éste un principio necesario cuando analizamos la educación desde la esfera de lo intergeneracional, así como desde el plano de los espacios de socialización y de la promoción del docente mismo.

Fomentar las Humanidades como clave del pensamiento educativo nos conduce hacia la incipiente puesta en valor de los elementos cualitativos de análisis y evaluación, así como hacia un reforzamiento en el cuidado de aspectos formales y transversales del aprendizaje; fortalecer las capacidades reflexivas y expresivas como vehículo con el que alcanzar las más altas cotas de creatividad, madurez social y compromiso humano.

CAPÍTULO 8

INTERAÇÃO ENTRE CONTEXTOS FORMAIS E NÃO FORMAIS NA PRÁTICA DE FUTUROS PROFESSORES - PERCEÇÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO DIDÁTICA

Data de aceite: 01/02/2022
Data de submissão: 10/11/2021

Fátima Regina Jorge
Instituto Politécnico de Castelo Branco & Centro de Investigação Didática e Tecnologia Educativa na Formação de Formadores (CIDTFF)
Portugal
https://orcid.org/0000-0001-5122-8230

Fátima Paixão
Instituto Politécnico de Castelo Branco & Centro de Investigação Didática e Tecnologia Educativa na Formação de Formadores (CIDTFF)
Portugal
https://orcid.org/0000-0002-8026-4633

RESUMO: O estudo apresentado tem como objetivo analisar a perceção de futuros professores sobre o seu desenvolvimento profissional e inovação didática. Recorremos à análise documental de catorze relatórios finais de estágio produzidos no âmbito de um curso de formação de professores para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (6-10 anos), com especial enfoque na análise das reflexões produzidas sobre o potencial da interação entre a sala de aula e contextos não-formais. A análise de conteúdo das reflexões foi realizada com base na definição prévia de subcategorias para as duas categorias estabelecidas - desenvolvimento profissional e inovação didática. Os resultados apontam que proporcionar aos futuros professores a oportunidade de desenvolverem um trabalho de iniciação à investigação, estabelecendo a ligação entre a escola e um contexto não formal do meio próximo, se reflete de forma muito positiva no seu desenvolvimento profissional, particularmente, ao nível da assunção de uma perspetiva reflexiva sobre a prática e da descentração do foco de atenção de si próprios para as crianças. Igualmente, no que se refere à inovação didática, há evidências da valorização da aprendizagem dos alunos na interação entre contextos formais e não-formais bem como da apropriação de uma perspetiva de integração curricular.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, formação inicial, desenvolvimento profissional, inovação didática, contextos não formais.

INTERACTION BETWEEN FORMAL AND NON-FORMAL CONTEXTS IN THE PRACTICE OF FUTURE TEACHERS - PERCEPTIONS ON PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND DIDACTIC INNOVATION

ABSTRACT: The presented study aims to analyze the perception of future teachers about their professional development and didactic innovation. In methodological terms, we use documentary analysis, and our *corpus of analysis are* fourteen practicum reports under a teacher education course for the 1st Cycle of Basic Education (6-10 years), with special focus on the analysis of the reflections produced on the potential of the interaction between the classroom and non-formal contexts. We used content analysis, based on the previous definition of subcategories

for the two established categories (professional development and didactic innovation). The results indicate that providing future teachers with the opportunity to develop an initiation work to research, establishing the link between the school and a non-formal context of the environment close, is reflected very positively in their professional development, particularly in the assumption of a reflexive perspective on the practice and the decentralization of the focus of attention of themselves to children. Similarly, with regard to didactic innovation, there is evidence of the valorization of students' learning in the interaction between formal and non-formal contexts as well as the appropriation of a perspective of curricular integration favorable to the development and enrichment of the curriculum of the 1st CEB.
KEYWORDS: Teacher's education, pre-service teacher's education, professional development, didactic innovation, non-formal contexts.

1 | INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional dos professores resulta de uma sucessão de vivências e experiências em contextos diversificados, nas quais a formação inicial constitui uma etapa crucial para a construção da identidade profissional. Nesse processo, as práticas pedagógicas supervisionadas representam um tempo determinante no processo de aprender a ensinar e na mudança de crenças acerca do ensino, frequentemente enformadas pelas observações enquanto estudantes e por interpretações pessoais (MARCELO, 2009). Nessa linha, a introdução de mudanças nas práticas de ensino, se bem-sucedidas em termos de aprendizagens das crianças nos domínios cognitivo e atitudinal, é a chave para a mudança de conceções e de atitudes em relação ao ensino e para o desenvolvimento profissional dos professores.

O estudo apresentado tem como objetivo analisar a perceção de futuros professores sobre o seu desenvolvimento profissional e inovação didática, tomando como *corpus* de análise evidências presentes nos Relatórios Finais de Estágio (RE). Os futuros professores foram envolvidos em estudos de Investigação-ação (I-A) em que a exploração da interação entre contextos formais e não-formais se concretiza através da realização de uma visita de estudo a um local próximo da escola e das vivências dos alunos, sustentada na construção de sequências didáticas estruturadas em pré-visita, visita e pós-visita. As investigações desenvolvidas no seio da Prática de Ensino Supervisionada (estágio) em 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) são parte integrante do RE de cada uma das futuras professoras.

2 | CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A educação não formal está associada a situações planeadas e organizadas com a intencionalidade de promover aprendizagens, mas que ocorrem fora das instituições educativas formais (UNESCO, 2006). Deste modo, os contextos não formais, situados fora dos limites geográficos da escola, têm subjacente a intenção de ensinar e desenvolver aprendizagens (OLIVEIRA; GASTAL, 2009).

Orientações nacionais e internacionais têm vindo a alertar para o valor educativo dos contextos não formais no ensino e aprendizagem e na formação de professores (AVRAAMIDOU; ROTH, 2016; KIESEL, 2013; MORENTIN, 2010; OSBORNE; DILLON, 2007; PAIXÃO; JORGE, 2016, 2014; UNESCO, 2006). Para Avraamidou e Roth (2016), a educação em tais contextos, articulada com o trabalho em sala de aula, pode favorecer aprendizagens de âmbito curricular e, simultaneamente, maior motivação e cooperação na realização de atividades. Este aspeto assume uma grande importância no desenvolvimento profissional, pois as mudanças positivas nos resultados de aprendizagem dos alunos, fruto da introdução de mudanças na prática de ensino, são o núcleo do desenvolvimento profissional docente, ou seja, o fator com maior impacto na mudança de atitudes e crenças sobre o ensino (GUSKEY; SPARKS, 2004).

Incluir na formação inicial atividades que impliquem a inter-relação entre os contextos formal e não formal contribui, entre outros aspetos, para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao ensino, para o desenvolvimento do conhecimento didático de conteúdo e para o desenvolvimento de capacidades reflexivas (ASHGAR, 2012; AVRAAMIDOU; ROTH, 2016). Uma das formas de concretizar essa inter-relação passa pelo envolvimento dos professores na organização cuidada das visitas de estudo escolares, integrando-as na planificação didática desenvolvida no âmbito dos estágios, de modo que estas enriqueçam, de modo explícito, as aprendizagens curriculares e, ao mesmo tempo, promovam a construção de conhecimento profissional (AVRAAMIDOU, 2014). De facto, é sabido que as visitas de estudo ao proporcionarem aprendizagens em contextos diferentes da escola, possibilitam a diversificação da metodologia do ensino, o que pode favorecer aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras.

A organização de uma visita de estudo pressupõe que os professores se familiarizem com os locais a visitar e sejam estimulados a planear as atividades das visitas de forma alinhada com os objetivos curriculares, dando tempo aos alunos para a exploração orientada do local, em três fases articuladas da utilização educativa de um contexto não formal - pré-visita; visita; pós-visita – e que incluam atividades suscetíveis de conectar as experiências de aprendizagem nos dois contextos, integrando-as no currículo escolar (e.g. MORENTIN, 2010; MORENTIN; GUISASOLA, 2014; PAIXÃO; JORGE, 2014). Porém, a investigação também aponta que a preparação de professores tem sido muito deficiente pela falta de oportunidades para planificarem, implementarem e avaliarem visitas de estudo e as articularem, intencional e explicitamente, com os conteúdos curriculares (KISIEL, 2013; AVRAAMIDOU, 2014).

Nas perspetivas apontadas, a formação inicial de professores apresenta-se como a oportunidade de despertar os futuros profissionais para a relevância dos contextos não formais nas aprendizagens curriculares, proporcionando-lhes a oportunidade de se aperceberem de modos didáticos inovadores de aumentar o impacto de boas experiências nas aprendizagens dos alunos (DEWITT; OSBORNE, 2007).

3 I METODOLOGIA DO ESTUDO

O estudo seguiu uma abordagem de natureza qualitativa de índole analítica, descritiva e interpretativa, com recurso à análise documental. Esta abordagem permite estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, analisar os documentos com uma finalidade específica e fazer inferências sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Os dados foram recolhidos por análise de conteúdo dos RE de futuras professoras do 1.º CEB que aceitaram o repto de acrescentar à sua prática em sala de aula a experiência de ensino na interação entre os contextos formais e não formais.

Para operacionalizar a análise documental dos RE recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, com base, numa primeira fase, na definição de duas categorias - desenvolvimento profissional (DP) e inovação pedagógica e didática (IDP). Sustentadas no quadro teórico, seguida de reajustamentos, após a leitura e uma primeira análise crítica dos documentos, foi possível definir subcategorias identificadoras de aspetos relevantes do DP e IPD (Tabela 1).

Categorias	Subcategorias
Desenvolvimento profissional (DP)	Mudança de perspetiva de ensino e aprendizagem (DP-1) Assunção de perspetiva reflexiva sobre a prática (DP-2) Descentração do foco de atenção de si própria para as crianças (DP-3)
Inovação pedagógica e didática (IPD)	Valorização da aprendizagem dos alunos na interação entre contextos formais e não-formais (cognitivo, capacidades, atitudinal,… (IPD-1) Desafio didático da estratégia de ensino e dos recursos desenvolvidos (IPD-2) Apropriação de uma perspetiva de integração didática (IPD-3)

Tabela 1. Categorias e subcategorias de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo partiu da identificação de evidências presentes em frases ou excertos de frases que expressam uma ideia congruente com a categoria e subcategoria (unidade de sentido). Para tal, foram considerados três níveis: nenhuma evidência (1), poucas (2) e muitas (3), correspondentes, respetivamente, a ausência, uma ou duas evidências e mais de duas evidências.

Para minimizar possíveis enviesamentos na análise e cruzar perspetivas, a análise de conteúdo de cada um dos RE foi realizada independentemente pelas autoras do estudo, assumindo-se a triangulação de investigadores como técnica de validação (DENZIN, 1989).

Como referido, o *corpus* de análise foi constituído por catorze RE da PES (codificados de RE1 a RE14), objeto de discussão em prova pública, com especial enfoque nas reflexões sobre o recurso aos espaços não-formais nas práticas de ensino, orientados por, pelo menos, uma das autoras. Na Tabela 2 procedemos à identificação e caraterização sumária dos RE.

Código	Referência – Autora, ano, título e instituição	Contexto não formal	Turma 1.º CEB
RE1	NUNES, Maria Fernanda. Experiências Matemáticas no Jardim do Paço. Orientadoras Fátima R. Jorge e Fátima Paixão. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCEB) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2011.	Jardim do Paço, Castelo Branco	4.º ano
RE2	MARTINS, Maria Helena. À descoberta das Ciências no Jardim do Paço – Interação dos contextos formais e não formais para a aprednizagem das Ciências no 1.º CEB. Orientadoras Fátima Paixão e Fátima R. Jorge. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCEB) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2012.	Jardim do Paço, Castelo Branco	4.º ano
RE3	SANTOS, Joana. Horto de Amato Lusitano – Matemática em estado vivo. Orientadoras Fátima R. Jorge e Fátima Paixão. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCEB) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2012.	Horto de Amato Lusitano	2.º ano
RE4	AFONSO, Patrícia. A magia das Ciências no Horto de Amato Lusitano. Orientadoras Fátima Paixão e Fátima R. Jorge. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCEB) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2012.	Horto de Amato Lusitano	4.º ano
RE5	RODRIGUES, Clara. Aprender em espaços não formais no 1.º CEB – Do estudo do solo ao cultivo de plantas no Horto de Amato Lusitano. Orientadoras Fátima Paixão e Fátima R. Jorge. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCEB) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2013.	Horto de Amato Lusitano	2.º ano
RE6	MARQUES, Andreia. Aprender matemática e ciências em espaços não formais no 1.º CEB – das plantas aos remédios de Amato Lusitano. Orientadoras Fátima R. Jorge e Fátima Paixão. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCEB) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2013.	Horto de Amato Lusitano	2.º ano
RE7	HEITOR, Ana. Aprender para além da escola … à descoberta da Matemática e das Ciências nas plantas do Horto de Amato Lusitano. Orientadoras Fátima R. Jorge e Fátima Paixão. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCEB) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2013.	Horto de Amato Lusitano	2.º ano
RE8	TABORDA, Ana. Aprender para além da escola … explorar os cinco sentidos no Horto de Amato Lusitano. Orientadoras Fátima Paixão e Fátima R. Jorge. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCEB) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2013.	Horto de Amato Lusitano	2.º ano
RE9	SILVA, Filipa. Exploração de espaços de educação não formal no 1.º CEB: Construção de um Herbário com espécies do Horto de Amato Lusitano. Orientadoras Fátima Paixão e Fátima R. Jorge. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCEB) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2013.	Horto de Amato Lusitano	2.º ano
RE10	DORDIO, Sandra. Jogos matemáticos no 1.º CEB: do Horto de Amato Lusitano à sala de aula. Orientadoras Fátima R. Jorge e Fátima Paixão. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCEB) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2013.	Horto de Amato Lusitano	2.º ano

RE11	RODRIGUES, Catarina. Aprender Ciências com as plantas do Horto de Amato Lusitano. Orientadoras Fátima Paixão e Fátima R. Jorge. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCEB) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2013.	Horto de Amato Lusitano	2.º ano
RE12	SILVA, Neuza. Explorações geométricas na cidade – uma experiências de aprendizagem no 1.º CEB . Orientadoras Fátima R. Jorge e Fátima Paixão. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCEB) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2015.	Centro de Cultura Contemporânea	4.º ano
RE13	ANTUNES, Luzia. O abstrato das Ciências e Matemática no Concreto da Arte.Orientadoras Fátima R. Jorge e Fátima Paixão. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCEB) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2016.	Museu Cargaleiro	4.º ano
RE14	CARDOSO, Margarida. Atividades de Matemática e de Ciências no Horto de Amato Lusitano. Orientadoras Fátima R. Jorge e Fátima Paixão. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCEB) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2016.	Horto de Amato Lusitano	4.º ano

Tabela 2. Caracterização do corpus de análise.

4 I AS INVESTIGAÇÕES DESENVOLVIDAS NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Para a explicitação da estratégia de formação inicial que implementamos, apresentamos, de seguida, os principais traços identitários identificados nas investigações das futuras professoras.

A problemática geral das investigações tem estado centrada em duas questões: (1) Em que medida as aprendizagens realizadas em contexto não formal promovem aprendizagens de âmbito curricular, nos alunos do ensino básico? e (2) De que modo se estabelece, a nível didático, a relação entre os contextos formais e não formais?

Com vista a dar resposta a estas questões, as estagiárias definem objetivos identificados com:

- Pôr em evidência o valor dos contextos de educação não formal para a aprendizagem de conceitos, capacidades e atitudes.
- Conceber atividades e recursos a utilizar na prática que, explícita e intencionalmente, permitam apreender o valor dos contextos não formais para atingir os objetivos curriculares.
- Implementar e avaliar o contributo das atividades realizadas para a aprendizagem dos alunos do 1º CEB.
- Refletir sobre o valor formativo da Investigação-Ação.

Em termos metodológicos, as investigações integram-se em perspetivas qualitativas, num desenho de I-A. Por o tempo de estágio ser limitado a um semestre é desenvolvido um ciclo de I-A que é planeado, refletido e modificado enquanto hipótese de

prática, implementado e observado e, de novo, refletido. São envolvidos neste processo, o estagiário, o professor cooperante e a(s) orientadora(s) do RE. A recolha de dados usou, de forma conjugada, várias técnicas e instrumentos: observação participante; registos fotográficos e escritos das crianças; questionários às crianças; notas de campo; diário reflexivo; entrevista semiestruturada ao professor cooperante (professor titular da turma em que decorre o estágio).

As propostas didáticas incluíram sempre a planificação de atividades articuladas, para os três momentos - pré-visita, visita e pós-visita de estudo.

Assim, partindo de problemáticas associadas à prática, o conjunto das investigações dos RE, traduziu-se em percursos didáticos que as futuras professoras implementaram, avaliaram e refletiram. A estratégia inovadora foi a escolha intencional de contextos não formais na exploração de conteúdos curriculares, visando produzir melhorias na aprendizagem dos alunos.

5 | RESULTADOS - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

Uma vez que nos propomos analisar a perspetiva de futuras professoras sobre o valor atribuído à interação entre espaços formais e não formais na sua formação, apresentaremos os principais resultados, tendo como referência as categorias e subcategorias de análise fixadas (Tabela 1).

5.1 Desenvolvimento profissional

Relativamente à primeira subcategoria fica patente, nos RE, que a implementação dos projetos de I-A se refletiu, a vários níveis, nas perspetivas sobre o processo de ensino e aprendizagem. Os excertos seguintes ilustram a perceção de crescimento profissional: “A nossa Prática de Ensino Supervisionada saiu mais enriquecida” (R4); “Aprofundando e desenvolvendo as aprendizagens nos ambientes não formais (…) podemos evoluir na nossa prática” (R14).

Encontramos, ainda, abertura a mudanças nas práticas de ensino e a rutura com a perspetiva tradicional muito centrada no professor: “Acreditamos que poderá ser um contributo valioso para fundamentar a mudança das conceções tradicionais de ensino e abrir novas perspetivas para enriquecimento e diversificação do ensino nas escolas” (R5).

Outro resultado tem a ver com identificação do papel ativo que as crianças assumiram na construção do seu conhecimento, determinado tanto pela natureza das atividades realizadas, como pela metodologia de trabalho implementada, centrada no trabalho autónomo e cooperativo:

> Constatamos que os alunos ao saírem da sala de aula e ao contactarem com experiências de aprendizagem “fora do habitual” encontravam-se motivados para aprender, pensar e acima de tudo resolverem as tarefas do modo mais correto possível (RE3).

> O facto dos alunos se encontrarem num espaço, que não está confinado a quatro paredes e no qual o papel mais ativo é o seu, o gosto pelo desenvolvimento das atividades e pela aprendizagem tornou-se muito maior (RE5).

Há ainda a salientar o realce atribuído ao património local para a concretização de um ensino promotor do desenvolvimento integral (social, cultural, cognitivo e afetivo) das crianças, patente em expressões como: “importância da preservação do património” (RE1); “promoção da ligação afectiva com os espaços do meio envolvente” (RE2); “trabalhar conteúdos curriculares recorrendo ao património local” (RE12).

Destacamos, ainda, evidências da valorização do ensino contextualizado, o que traduz a apropriação de perspetivas atuais da didática das ciências:

> Ao poderemos apostar numa exploração contextualizada e, também, mais lúdica dos conteúdos curriculares (…) ao ensinarmos Matemática e Ciências em espaços não formais de aprendizagem, estamos a contribuir para que estas duas áreas ganhem vida e vão ao encontro do dia-a-dia dos nossos alunos, ao encontro dos seus conhecimentos prévios e dos seus interesses, desafiando-os a aprender mais e melhor (RE7).

> Aprender em contextos não formais permite enquadrar as aprendizagens das crianças no meio social que as envolve, favorecendo assim uma abordagem mais contextual de todo o processo de ensino e aprendizagem e apostando na formação de cidadãos mais conscientes (RE14).

Interessou-nos perceber até que ponto o desenvolvimento da investigação integrada na PES contribuiu para que as estagiárias desenvolvessem uma maior consciência de si enquanto profissionais (segunda subcategoria). Os resultados obtidos revelam que nalguns RE está presente de forma vincada a assunção de uma perspetiva reflexiva, transparecendo que a mudança operada na prática de ensino tem implicações nas aprendizagens dos alunos.

> Neste momento sinto uma possibilidade de desenvolvimento pedagógico que é incomensuravelmente superior. (…) urge uma mais sistematizada reflexão, sobre a utilização destes espaços não formais na promoção de aprendizagens matemáticas. A iniciativa de busca do professor é, sem dúvida, um contributo inestimável (RE1).

> A reflexão sobre a prática e os resultados do estudo que desenvolvemos, encorajam-nos a repensar a acção didáctica, no sentido de utilizar estratégias que possam contribuir para a formação integral dos alunos (RE2).

> Através desta investigação, reforçamos as nossas capacidades reflexivas (…) consciencializou-nos para a importância de “saber mais”, de sermos mais reflexivos sobre ações e práticas de forma a melhorarmos o nosso desempenho e criarmos nos alunos um maior gosto pelo aprender (RE5).

Os dados sustentam ainda que as futuras professoras se focaram de modo muito intenso nas crianças, destacando-se uma grande preocupação com os alunos e as suas aprendizagens:

> Outra das preocupações centrava-se na própria visita de estudo; (…) Elas [as crianças] são o mais importante da prática, elas são as protagonistas e devem sê-lo sempre. Tudo deve ser pensado para elas e principalmente para que elas se sintam bem (RE3).

> Esta iniciação à investigação (…) acabou por conduzir os nossos alunos numa busca pelo conhecimento, fazendo deles os principais construtores das suas aprendizagens e conduzindo-os a profundas reflexões (RE7).

> (…) a nossa investigação (…) pretendeu encontrar outras formas de melhorar a aprendizagens das crianças/alunos (…) Por certo, estes alunos recordarão, para sempre, a experiência de aprendizagem vivida neste espaço de educação não formal (RE8).

Os resultados obtidos em função dos níveis de evidências, identificados para cada uma das subcategorias, estão sistematizados na figura 1.

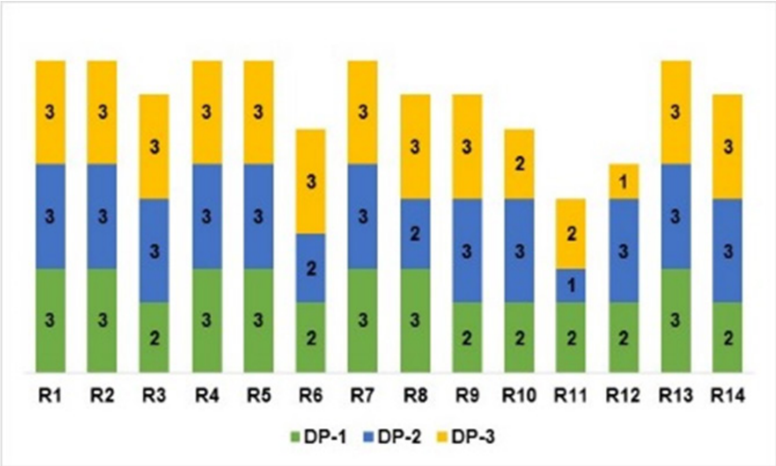


Figura 1. Evidências de desenvolvimento profissional (1-nenhuma; 2–poucas; 3–muitas).

As evidências de desenvolvimento profissional são nalguns casos mais explícitas e consistentes do que noutros. A mudança de perspetiva de ensino e aprendizagem (DP1) é muito evidente em sete dos RE. Já no que respeita à assunção de uma perspetiva reflexiva (DP2), apenas num dos relatórios não encontramos quaisquer evidências contra onze em que essas evidências estão claramente expressas. Quanto à última subcategoria, a quase totalidade das futuras professoras conseguiram na implementação dos seus projetos de I-A descentrar o foco de atenção de si próprias para as crianças (DP3), pois só num RE não encontramos evidências nesse sentido (RE12). Concluímos, portanto, que a assunção de perspetiva reflexiva sobre as práticas e a descentração do foco de atenção de si próprias para as crianças são as dimensões de desenvolvimento profissional em que encontramos maiores níveis de evidências.

5.2 Inovação pedagógica e didática

Os dados sustentam que a valorização da aprendizagem dos alunos é um dos aspetos mais marcantes em todos os RE. Encontramos, por exemplo, várias referências ao desenvolvimento de conhecimentos e capacidades científicas:

> Constituiu uma mais-valia na consolidação de conhecimento matemático, nas suas vertentes conceptual e procedimental (…) como, agentes catalisadores no que concerne à comunicação em matemática (…) Constituiu sem dúvida um desafio diferente à sua capacidade de resolução de situações problemáticas (RE1).
>
> (…) levando os alunos a pensarem por si próprios. (…) Apontamos, a concluir (…) o contributo deste espaço não formal para a promoção da aprendizagem dos alunos (RE2).
>
> Conseguiu-se que alunos com maiores dificuldades de aprendizagem conseguissem atingir resultados positivos no trabalho no espaço não formal e também no espaço formal, especialmente depois da visita (RE7).

A dimensão afetiva e atitudinal da aprendizagem foi outro aspeto destacado, sobretudo em situações de insucesso ou de alguma indisciplina:

> O terem de, em grupo, encontrar estratégias para as desempenhar [tarefas] foi sem dúvida estimulante (RE1).
>
> Observou-se um maior empenho mesmo em casos de alunos com bastantes dificuldades de aprendizagem (…) Conseguiu-se também verificar melhoria considerável das competências pessoais e sociais dos alunos que, em sala de aula, raramente eram demonstradas (RE6).

Relativamente à perceção do desafio didático da estratégia de ensino e dos recursos desenvolvidos, os dados apoiam a conclusão de que a implementação de percursos didáticos na interação entre contextos formais e não formais, constituiu um repto, seja porque as futuras professoras nunca tinham organizado uma visita de estudo a um contexto exterior à escola nas perspetivas assumidas ou pelo facto de esta fazer parte integrante do trabalho de investigação:

> Esta foi uma semana diferente e especial, que exigiu um trabalho mais minucioso que o habitual (…) visto que (…) estava envolvida uma saída da escola que requeria preparação cuidada das atividades e da visita de estudo ao Horto (RE6).
>
> Organizar e implementar a visita, foi uma experiência que exigiu muito de nós enquanto professora e investigadora, mas que ao mesmo tempo foi bastante aliciante levar os alunos a espaços de aprendizagem fora da sala de aula (RE10).

Acresce ressaltar que a articulação das atividades para os três momentos - pré-visita, visita e pós-visita de estudo - foi muito valorizada do ponto de vista didático e pedagógico:

> A exploração de espaços não formais em articulação com o trabalho desenvolvido em sala de aula pode revelar-se num recurso educativo de

> extrema importância (RE3).
>
> Tanto em sala de aula como fora da mesma, conseguimos atingir a interdisciplinaridade e fazer a integração didática de todas as áreas curriculares do 1.º CEB em todos os momentos de aprendizagem (antes, durante e após a visita) (RE9).

Também no que aos recursos desenvolvidos diz respeito (tarefas, guiões de aluno e ou professor) a apreciação é muito positiva:

> Durante as atividades, o entusiasmo foi visível e o facto de estarem a trabalhar autonomamente seguindo as indicações descritas nos guiões, para grande parte dos alunos, tornou-os mais interessados e despertos para as aprendizagens (RE5).
>
> As manifestações dos alunos (…) apontam para uma conclusão muito positiva face aos recursos e materiais produzidos, assim como das estratégias e atividades implementadas (RE9).

Por fim, registamos resultados que sustentam a afirmação da apropriação de uma perspetiva de integração curricular na interação entre contextos formal e não formal, favorável ao desenvolvimento integral do currículo do 1.º CEB:

> A base da estrutura destes percursos de ensino e aprendizagem deve ser a integração didática, que foi o que ocorreu no nosso caso (…) consegue-se através destas atividades uma integração entre as várias áreas do currículo, o que potencia uma aprendizagem mais coerente e coesa (RE6).
>
> Conseguiu-se integrar diferentes áreas curriculares (…) as interações estabelecidas entre as atividades realizadas no Horto de Amato Lusitano e em sala de aula revelaram ser muito importantes no desenvolvimento do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (RE10).

Os resultados globais da análise de dados em função dos níveis de evidência de cada uma das subcategorias (Fig. 3) destacam a valorização da aprendizagem dos alunos (IPD-1), seguida da valorização da estratégia de ensino e recursos desenvolvidos (IPD-2) como sendo os traços mais evidentes nos RE. A perceção de inovação pedagógica e didática (IPD-3) está também patente nas reflexões da grande maioria das futuras professoras, sendo que em nove dos catorze RE se constatam evidências fortes desse aspeto.

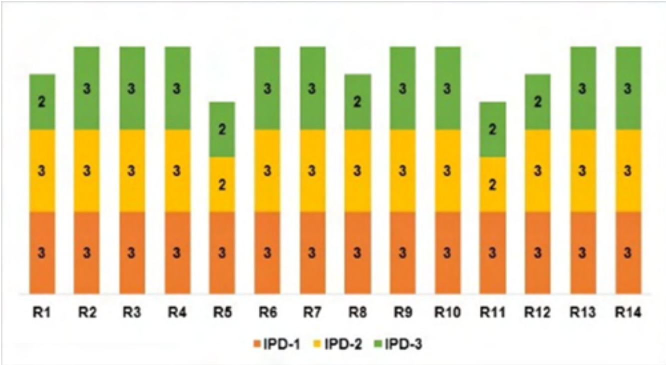


Figura 2. Evidências de inovação pedagógica e didática (1- nenhumas; 2 – poucas; 3 – muitas).

6 | CONCLUSÕES

A análise dos resultados sustenta que as futuras professoras reconheceram as implicações da mudança introduzida na sua prática, assumindo ter implementado atividades integrando várias áreas curriculares, mas sempre com a preocupação de incrementar nos alunos a autonomia, a colaboração e o interesse por aprender. Admitiram igualmente que as atividades desenvolvidas pelos alunos se refletiram em aprendizagens ativas e significativas. Nalguns RE sobressai a perceção da importância de implementação de estratégias de ensino direcionadas para o desenvolvimento integral das crianças. A assunção de uma perspetiva reflexiva, a mudança de perspetiva sobre o processo de ensino e aprendizagem e a centralização do foco de atenção nos alunos são dimensões presentes em todos os RE.

Ainda que estas conclusões não sejam generalizáveis, proporcionar aos futuros professores a oportunidade de estabelecerem a ligação entre a escola e um contexto não formal, traduz-se em modos didáticos inovadores com implicações positivas em termos de aprendizagem dos alunos e na sua motivação e envolvimento no trabalho docente, aspetos estes fulcrais para o desenvolvimento profissional (GUSKEY; SPARKS, 2004). Concluímos, assim, que a estratégia formativa que implementámos, deve vir a impor-se como uma experiência a estender a todos os futuros professores em formação.

REFERÊNCIAS

AVRAAMIDOU, L. Developing a Reform-Minded Science Teaching Identity: The Role of Informal Science Environments. **Journal of Science Teacher Education**, v. 25, n. 7, p. 823-843, 2014. DOI: 10.1007/s10972-014-9395-y.

AVRAAMIDOU, L.; ROTH, W.-M. Intersections of Formal and Informal Science. In: AVRAAMIDOU, L.; ROTH, W.-M. (eds.). **Intersections of Formal and Informal Science.** New York: Routledge, 2016. Prologue, p. xvi-xxv.

DENZIN, N. K. **The research act a theoretical introduction to sociological methods**. 3. ed., New Jersey: Prentice Hall, 1989.

DeWITT, J.; OSBORNE, J. Supporting teachers on science-focused School Trips: Towards an integrated framework of theory and practice. **International Journal of Science Education**, v. 2, n. 6, 2007, p. 685-710.

GUSKEY, T. R.; SPARKS, D. Linking Professional Development to Improvements in Student Learning. In: GUYTON, E.; DANGEL, J. R. (eds.). **Research Linking Teacher Preparation and Student Performance. Teacher Education Yearbook XII.** Iowa: Kendall, 2004. p. 11-21.

KISIEL, J. (2013). Introducing Future Teachers to Science Beyond the Classroom. **Journal of Science Teacher Education**, v. 24, n. 1, p. 67-91, 2013. DOI 10. 1007/s 10972-01 2-9288-x.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MORENTIN, M. **Los museos interactivos de ciencias como recurso didáctico en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria**. 2010. 281 p. Tese Doctoral - Universidad del País Vasco, Bilbao, 2010.

MORENTIN, M.; GUISASOLA, J. La visita a un museo de ciencias en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**, v. 11, n. 3, p. 364-380, 2014.

OLIVEIRA, R. I.; GASTAL, M. L. Educação formal fora da sala de aula: olhares sobre o ensino de ciências utilizando espaços não formais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**,** 7, 2009, Florianópolis. **Anais** […]. Florianópolis: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – ABRAPEC, 2009. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/wordpress/pb/enpecs-anteriores/#VI. Acesso em 4 nov. 2021.

OSBORNE, J., & DILLON J. Research on learning in informal contexts: Advancing the field? **International Journal of Science Education**, v. 29, n. 12, p. 1441-1445. 2007. DOI:10.1080/09500690701491122.

PAIXÃO, F., & JORGE, F. R. Relação entre espaços de educação formais e não formais: uma estratégia na formação de professores para o ensino básico. In: Portugal, G.; A. Andrade, I.; Tomaz, C.; Martins, F., *et al.* (orgs.), **Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português**. Aveiro: UA Editora, 2014. p. 359-370.

PAIXÃO, F.; JORGE, F. R.. Despertar para a relevância dos contextos não formais no ensino das ciências naturais no 1.º ciclo do ensino básico. **Campo Abierto: Revista de Educación**, v. 35, n. 1, p. 161-171, 2016.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2006). **Synergies between formal and non-formal education: an overview of good practices**. Paris: UNESCO, 2006, 375 p. Disponível em Synergies between formal and non-formal education: an overview of good practices - UNESCO Digital Library. Acesso em 4 nov. 2021.

CAPÍTULO 9

DIÁLOGO: PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DE NOVOS SABERES

Data de aceite: 01/02/2022
Data de submissão: 10/11/2021

Renata Para Clemente
http://lattes.cnpq.br/189774026793296

Fernando Luís Macedo
Instituto Municipal de Ensino Superior - IMES Catanduva
Catanduva-SP
http://lattes.cnpq.br/906151966340995

Adriana Pagan Tonon
Instituto Municipal de Ensino Superior - IMES Catanduva
Catanduva-SP
http://lattes.cnpq.br/5222998469493004

RESUMO: No presente artigo, será feito uma reflexão sobre a importância das práticas pedagógicas propostas por Paulo Freire, que estão sempre em movimento e dialoga com diferentes questões contemporâneas. Analisar os elementos que configuram a proposta educacional libertadora e o diálogo como uma das categorias fundamentais para fomentar a criticidade dos educandos e educadores, a fim de exercer análise crítica sobre a realidade e transformá-la.

PALAVRAS - CHAVE: Práxis pedagógica, criticidade, diálogo.

DIALOGUE: POLITICAL-PEDAGOGICAL PRACTICE FOR THE CONSTRUCTION OF NEW KNOWLEDGE

ABSTRACT: This paper will reflect on the importance of the pedagogical practices proposed by Paulo Freire, which are always in motion and in dialogue with different contemporary issues. Analyze the elements that configure the liberating educational proposal and the dialog as one of the fundamental categories to foster the criticality of learners and educators, in order to exercise critical analysis on reality and transform it.

KEYWORDS: Pedagogical praxis, criticality, dialogue.

INTRODUÇÃO

A prática educacional sempre foi alvo de constantes discussões que colaboraram com a sua evolução, nos dias atuais muitos pesquisadores e estudiosos procuram adequar as práticas pedagógicas, com a modernidade o ensino é totalmente diferente do que eram anos atrás. Hoje se observa que a prática é mais do que expressão do trabalho dos professores.

O cotidiano escolar exige ações e fundamentações que muitas vezes não fazem parte do currículo do professor, durante o período de formação, seja ela inicial ou continuada. A prática pedagógica permite escolhas, conhecer a realidade dos alunos, ao falar em Práticas Pedagógicas se faz necessário citar um grande educador brasileiro Paulo Freire, que utilizada

como ponto de partida a linguagem e o diálogo, sendo importante por ser dinâmica.

Portanto, este artigo delimita-se em uma abordagem sobre a proposta pedagógica Freireana, que tem como característica uma metodologia voltada para a realidade social e utiliza a experiência dos alunos durante o processo ensino e aprendizagem, para que eles consigam enxergar o sentido para que aprender.

Portanto a pesquisa se justifica pela contribuição que a proposta pedagógica de Paulo Freire traz articulando coerência e prática reflexiva com as condições presentes em determinados ambientes, proporcionando condições e possibilidades de análises no momento em que se fizer necessário, colaborando com a aprendizagens dos estudantes e criando possiblidades de modificações.

Desta forma este trabalho tem como objetivo principal apresentar questões que permeiam a pedagogia de Paulo Freire e suas ideias muito conhecidas no ramo acadêmico, e ainda utilizadas nos tempos atuais, sendo importante salientar que os profissionais devem ser os responsáveis por diagnosticar o seu trabalho, fazendo as modificações nos momentos adequados para melhorar a sua atuação dentro do ambiente profissional, pois todo profissional precisa estar sempre adequando a sua técnica, embora o processo educacional seja extremamente complexo.

Quanto à metodologia da pesquisa, teve início através da investigação científica, desta forma foi feito um levantamento bibliográfico, trabalhado sobre a perspectiva do tema tendo como objetivo principal coletar dados suficientes para o embasamento teórico. Por fim, foi realizado o registro das informações extraídas das fontes, sendo especificada na pesquisa.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ao propor uma prática que pudesse desenvolver a criticidade nos alunos, gerar inquietações e indagações, possibilitando a criação ou a produção de conhecimentos o educador como mediatizador dos conteúdos, e não como sendo o detentor da verdade absoluta. Segundo Freire ninguém ensina nada a a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas, ou seja, somos educados e mediados pelo mundo na qual estamos inseridos, pois cada sujeito traz consigo sua cultura, um vocabulário próprio que não é melhor ou pior do que do outro, ambos se complementam e interagem entre si, gerando possibilidades de novos saberes.

O pressuposto teórico do pensamento de Paulo Freire consiste em aprender a ler e questionar a realidade, para que assim possamos reescrever essa realidade e transformá-la, nos tornando agentes de mudança. No conjunto do pensamento, compreendemos que tudo está em permanente transformação e interação, implicando a concepção do ser humano como histórico e inacabado, sempre pronto a aprender.

Nesse sentido, propõe compreender o contexto sociocultural dos educandos,

permeados por suas vivências, práticas cotidianas, tendo como proposta uma construção coletiva, contribuindo para a efetivação da ação pedagógica, alicerçada num processo de conscientização e transformação.

Com a proposta de debruçar-se junto a obra de Paulo Freire, se pretende destacar as possíveis contribuições do pensar a prática pedagógicas em vários âmbitos e contextos, contribuindo para a libertação do homem, aquisição da

consciência crítica frente as contradições, participando ativamente das mudanças.

Portanto a prática de ensinar exige pesquisa, criticidade, testemunho, novidade, metodologia, estética e ética, respeito e reconhecimento cultural

1. A prática de pesquisar: No tempo em que o educando pesquisa, ele também aprende, conhece o que ainda não tinha conhecimento.

2. Desenvolvimento da criticidade: A curiosidade ingênua do senso comum, vai sendo substituída pela curiosidade crítica ou epistemológica.

3. Testemunhar é preciso: É preciso uma prática que testifique as ações não somente na fala.

4. Inovar: O novo não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, é uma tarefa do educador desafiar o educando a pensar certo, validando o velho ele continua novo.

5. Metodologia: Trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica, é uma de suas tarefas primordiais. Por esse motivo, o educador precisa ser instigador, criativo, inquieto, curioso, persistente e humilde.

6. Estética e ética: Envolve coerência entre o pensar certo e o agir certo. Ser capaz de comparar, valorizar, intervir, escolher, decidir, romper e assumir a mudança operada.

7. Respeito: Respeitar os saberes socialmente construídos pelos educandos, estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que eles têm como indivíduos.

8. Reconhecimento cultural: A questão da identidade cultural não pode ser ignorada. As experiências vividas nas ruas, praças, trabalho, sala de aula, pátios são cheias de significações.

EDUCAÇÃO E MUDANÇA

Na educação “bancária” o que se pode perceber é a manipulação de pensamentos com um único objetivo oprimir, entretanto quando se trata de superar essa opressão, deixamos de ser oprimidos para ser agentes transformadores de nossa própria realidade, criando estratégias de ação com intuito de modificar a maneira de pensar e agir dos oprimidos e alienados. Freire propõe uma mudança na educação, automaticamente a mudança de mentalidade, por isso foi considerado revolucionário e acabou exilado, pois a

educação age como um romper de paradigmas.

A tradição pedagógica ainda hoje insiste em limitar as práticas a relação educador-educando, dentro desse quadro vamos dialogar um pouco sobre a necessidade de problematizar esse discurso central, no sentido de desmitificar a relação verticalizada e de suposto saber.

Por isso, é preciso fazer uma análise crítica sobre nós mesmos, até que ponto buscamos ser mais? A busca em ser mais deve ser algo permanente e coletivamente constituída por outros seres que também objetivam ser mais, sem haver uma invenção de valores em ter mais em vez de ser mais. Ter a humildade de analisar a realidade social dos sujeitos, para assim construir uma sociedade mais igualitária e humanizada.

O ato pedagógico consiste numa construção em conjunto com os educandos, onde não há espaço para verdades absolutas, nem saberes impostos, depositados, apenas promove trocas de saberes num processo dialógico.

Na verdade, a busca do ser mais, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade, num constante processo inacabado de educar e aprender com o outro nas relações. Ter a capacidade de refletir e de revolucionar, obter ações que eu externalizo com o outro.

Não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina, um grupo de tolos, mas sim na posição humilde perante aquele que comunica um saber relativo a outros. É preciso reconhecer que todos sabem mais ou menos. Corroborando com isto Paulo Freire diz: “A educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.”

Portanto, identificar e ter uma consciência reflexiva possibilita ao educador e educando praticas educativas humanizadas. O homem é um ser consciente de sua capacidade de aprender, e não apenas em se adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade.

A educação problematizadora tem por finalidade conscientizar e criticar a realidade envolvendo o mundo no qual o homem está inserido, possibilitar o sujeito ser livre de qualquer regime de dominação que visa a massificação e alienação, numa transformação de conquista e efetivação da liberdade obtida pela práxis.

Exercitar movimentos de libertação numa dupla tarefa de liberta-se e libertar o outro, pois lutar pela liberdade não é inverter os papéis, ou seja, se tornar um opressor, mas sim criar movimentos que proporcione o liberta-se de crenças enraizadas.

Ressalto que “o medo da liberdade”, significa o medo de enfrentar novas situações, transformações, fazendo com que o sujeito se acomode, sendo assim a liberdade é uma busca permanente que exige força, luta e responsabilidade.

Já os oprimidos são resistentes em lutar pela liberdade, pois aceitam tudo que lhe é imposto, são dependentes emocionais, havendo necessidade de uma ação política para que se faça uma reflexão.

HUMANIZAÇÃO E CRITICIDADE

No atual cenário das práticas educativas, o que temos são instituições que buscam se moldar de forma diferenciada, na tentativa de aproximação da realidade do mundo. Assim, um dos desafios que se apresenta é compreender os fundamentos teóricos que vão direcionar as práxis. Entretanto a desumanização, a violência dos opressores, instaura o desejo do ser menos, na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor, por não tomarem consciência das razões de seu estado de opressão "aceitam" a sua exploração, assumindo posições passivas e desatentas, na luta pela conquista da liberdade e de suas declarações no mundo.

Para isso exige-se disciplina mental, a necessária leitura, séria e comprometida, em que se precisa aprender o que de fato significa ler. Nas palavras de Paulo Freire: "ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a junção entre o texto e o contexto do texto, o contexto do leitor" (2006, p.22).

Diante deste referencial, sobre as práticas educativas contidos nos pressupostos questionamos, a importância das relações humanas, do aprendizado subjetivo, para a construção de novos saberes.

A concepção de educação e de sujeito configura-se além da sala de aula, na qual as finalidades, os conteúdos, as ações estão articulados para possibilitar a humanização e a libertação do sujeito. Quanto mais criticamente assumo a liberdade, mais autoridade ela tem para continuar avançando na educabilidade do ser humano. Abandonar o papel de autoridade para ser autoridade relacional de saberes do educando.

Procedimentos autoritários impedem o exercício da curiosidade do educando e do próprio educador, portanto a autonomia não pode ser reduzida, porque sempre há alguém decidindo por mim. Assumir uma postura nova, exige uma mudança coerente no falar e agir.

A autonomia se constitui na experiência de várias e inúmeras decisões tomadas, pelo próprio sujeito, que vai amadurecendo num processo constante de devires.

DIÁLOGO DIALÓGICO

O diálogo como plano pedagógico e prática da liberdade, em Paulo Freire, favorece o pensar crítico problematizador das condições existenciais e implica uma práxis social na qual ação e reflexão estão dialeticamente constituídas. Somente um método ativo, dialogal e participante possibilita uma comunicação coerente com a realidade e não mais, fazer comunicados, numa relação verticalizada de emissor aquele que emite, impõe e do receptor aquele que recebe passivamente.

Observa-se que a grande dificuldade que surge se baseia na preparação deste dialogo, para que não se converta em domesticação do sujeito, precisamente porque,

sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessária uma relação de dois sujeitos, para que não aja uma conversão do "tu" como mero objeto de alienação que recebe a informação pronta e inalterada.

A concepção "bancária" como instrumento da opressão, da absolutização da ignorância, tem por finalidade imobilizar o sujeito em detrimento da libertação.

Pela pedagogia de Paulo Freire os elementos da relação dialética do diálogo, contribui num processo dinâmico entre contexto histórico, social, político e cultural, ou seja, em sua totalidade, exercendo uma análise crítica entre o ser humano e o mundo, dialogicamente a fim de transformar a realidade.

Esse dinamismo gera e desenvolve no sujeito a liberdade de expressarem suas ideias, provocando a interação e partilha de diferentes concepções que impulsionam um pensar crítico-problematizador a respeito às posições do outro.

Na prática dialógica, Freire ressalta que a atitude de escuta é tão importante quanto a fala, pois o sujeito que escuta interage e adquire aprendizados com a fala dos outros. Desse modo, o escutar refere-se em dar a vez a fala do outro, ter disponibilidade e abertura às diferenças, um exercício da escuta sem preconceitos que possibilita a reflexão crítica e o posicionamento consciente.

Sendo assim, os sujeitos em situação de fala- escuta assumem posição de reciprocidade, ou seja, quem fala quer ser ouvido, compreendido, respeitado; quem escuta também quer ter sua oportunidade de falar com as mesmas condições. Essas conjunturas ampliam as habilidades comunicativas necessárias para convivência democrática na sociedade contemporânea, pois o diálogo implica ausência de autoritarismo e silêncio.

Em Freire (2003, p.117), o silencio apropria-se de um lugar de destaque no diálogo, como pode ser visto em suas palavras:

> A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou.

O educador democrático, aprende a falar escutando, e desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta fale e responda, sendo o fundamento do diálogo, o amor. Amor é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens, comprometer-se com sua libertação.

Somente com a superação da situação opressora é possível restaurar o amor que nela havia sido reprimido, o que temos a fazer, na verdade, é propor contradições existenciais, concretas, que desafie e exige do sujeito ações, não mais só no nível intelectual.

Nosso papel é dialogar, não impondo nossa visão de mundo, apenas manifestar e refletir sobre nossas práticas educacionais, seguem ou não o modelo da educação

“bancária” na qual eu apenas depósito o conhecimento.

A medida que tomamos consciência de si e do mundo, abrimos possibilidades de transformações significativas, cuja análise crítica favorece o reconhecimento da interação de sua totalidade existencial.

Por isso, é preciso que o desejo, os motivos, as finalidades, faça sentido na relação do ensinar- aprender, que juntos possamos descobrir o encadeamento de temas significativos.

A investigação temática, se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, de criação, comunicação e construção de saberes.

A práxis, basicamente se resume em ação e reflexão, ou seja, transformar em atitudes, nossas teorias e experiências, por isto é que, sendo a ação libertadora dialógica em si, não pode ser o diálogo posteriormente seu, mas algo simultâneo.

Essa característica de ação dialógica, que somente ocorre entre sujeitos, em contextos distintos, unicamente pode realizar-se na comunicação, no diálogo, na comunhão dos sujeitos.

Nesse sentido, a transformação da realidade, levaria a humanização de grupos desprivilegiados e estigmatizados para novas perspectivas de emancipação e libertação do sujeito, a concepção crítica e dialógica do ato político de conscientização.

É preciso mudar através da conscientização e intervenções na prática pedagógica, que os educadores possam estimular os oprimidos se perceberem como oprimidos e desejar a mudança e não mais reproduzir e fortalecer a opressão.

Pensando nessa perspectiva Freire propôs e experimentou um projeto coletivo no qual a comunidade inteira é envolvida, incluindo todos os atores sociais da comunidade, pais, estudantes, administradores, professores entre outros.

Proposta essa que deveria vir de baixo para cima e não o inverso, permitindo uma ruptura de paradigmas e partindo da compreensão que a educação, é do ser mais, sendo o educador um líder articulador de ações de libertação, não permitindo cair nas armadilhas do altivíssimo, como detentor de poder e saber.

Uma vez que nenhuma história se constrói no vazio, mas em uma sociedade, em que os indivíduos se mostram capazes e desejantes de ser mais, mais humanos, e de superar qualquer situação de desumanização.

Talvez o problema central da educação na contemporaneidade, seja a humanização dos seres humanos como uma realidade histórica e ontológica, baseada nos pensamentos de filósofos existencialistas como: Sartre, Martin Heidegger, Karl Jaspers em que consiste ser sujeito e não objeto.

E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de cria-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos.

Compreender o ser humano na concepção problematizadora que se difere da concepção bancária, na qual não se transmite o saber, ela constrói o aprendizado, desperta o desejo pelo quero mais, a vontade em aprender, o despertar da curiosidade e da criatividade. A busca de uma coerência entre o pensar e agir, o exercitar de nossas práticas pedagógica e na maneira como nos relacionamos com o educando.

Evidenciamos que há saberes diferentes, a partir da cultura de cada indivíduo, todos são sujeitos, protagonistas de sua própria história, portanto compreender a realidade local e do mundo amplia nossos saberes, aprender na convivência com o outro, no diálogo, na humildade, sem se opor ao outro e sem ser dominado por verdades absolutas. Nos possibilita uma prática pedagógica alicerçada na humanização dos educadores e educandos, havendo uma análise crítica de sermos menos emitente, para sermos mais todos os dias.

CONCLUSÃO

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa pode-se notar a grande importância das contribuições da pedagogia de Paulo Freire para a Educação, que desde o princípio, as práticas pedagógicas de Paulo Freire vêm rompendo com o ensino tradicional. As práticas pedagógicas procuram formar cidadãos com autonomia, livres e criativos, capazes de transformar o meio, inovar e buscar por mudanças e melhorias dentro do ambiente educacional.

Nota-se também a importância na mudança da relação entre o professor e o aluno, colocando em um mesmo nível de igualdade, assim buscando colaborar ao máximo para o êxito no processo ensino e aprendizagens, sendo este resultado de uma relação dialética entre ação e pensamento, unindo teoria e práticas pedagógicas.

A pedagogia de Paulo Freire apresenta o professor como um mediador, trabalhando e orientando tendo em vista o histórico pessoal do estudante e os conhecimentos que estão adquirindo. As relações entre colegas também são valorizadas, ajudando-o uns aos outros, trabalhando com ideias diferentes e criando um ambiente harmônico, onde todos os envolvidos possuem liberdade para expor seus pensamentos e aprender desde o individual, até o conjunto.

As práticas pedagógicas de Paulo Freire se desenvolvem em um trabalho focado na livre expressão e na atividade cooperativa. Os pilares desta pedagogia estão fundados na cooperação, para que o estudante construa seu conhecimento comunitariamente. Na comunicação, dando a devida importância da livre expressão, para formalizar, transmitir e divulgar suas ideias.

A função do professor diante da pedagogia de Paulo Freire é ser um semeador do saber e buscar todos os dias uma nova proposta da vida cotidiana dos alunos, unido saberes filosóficos, artísticos, morais, procurando um significado para que o aluno consiga

interagir o saber que traz de casa, pois o educador é aquele que consegue defender uma educação que supera as limitações impostas pela vida e que contribui para que realmente o indivíduo consiga uma completa formação humana.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.36°ed.,São Paulo: Paz e Terra, 1996

______________. Pedagogia do Oprimido.25° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1998.

______________. Educação e mudança.16° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra

CAPÍTULO 10

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Data de aceite: 01/02/2022
Data de submissão: 10/11/2021

Elisabete Vanessa Cabral da Anunciação
IFRN – Campus Parnamirim
Parnamirim, RN
http://lattes.cnpq.br/2577972161845589

Francy Izanny de Brito Barbosa Martins
IFRN – Campus Parnamirim
Parnamirim, RN
http://lattes.cnpq.br/3865076593622950

Rejane Bezerra Barros
IFRN – Reitoria
Natal, RN
http://lattes.cnpq.br/6439525032849415

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar uma pesquisa de análise documental para verificar como a educação inclusiva para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) é desenvolvida ao longo do Curso Superior de Licenciatura em Matemática, observando se abrangem as diretrizes emitidas pela legislação. Para isso, realizou-se uma investigação acerca da legislação vigente, bem como procurou-se fazer sua comparação com os documentos oficiais do IFRN. A pesquisa se apresenta de caráter qualitativo, do tipo exploratória, e teve como recolha de dados a entrevista ao coordenador do curso e a um professor da área de inclusão. Foram discutidos os dados e observou-se, dentre os resultados, que é necessário investir em programas que visem o desenvolvimento de um trabalho enriquecedor, capaz de proporcionar sensibilização e conhecimento na área da educação inclusiva, de sorte a despertar o professor em formação para a promoção do aluno com deficiência, reconhecendo-o como cidadão, sujeito da sociedade em que vive e aprende.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva, formação de professores, pessoas com deficiência.

INITIAL TEACHER EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION IN A MATHEMATICS DEGREE COURSE

ABSTRACT: This article aims to present a document analysis research to verify how inclusive education for people with Special Educational Needs (SEN) is developed throughout the Higher Degree Course in Mathematics, observing whether they cover the guidelines issued by legislation. For this, an investigation about the current legislation was carried out, as well as an attempt to make its comparison with the official documents of the IFRN. The research is qualitative, exploratory, and had as data collection an interview with the course coordinator and a professor from the inclusion area. The data were discussed and it was observed, among the results, that it is necessary to invest in programs aimed at the development of an enriching work, capable of providing awareness and knowledge in the area of inclusive education, in order to awaken the teacher to the promotion of students with disabilities, recognizing them as citizens, subjects of the society in which they live and learn.

KEYWORDS: Inclusive education, teacher training, people with disabilities.

1 I INTRODUÇÃO

A busca de alternativas para viabilizar uma melhor inserção do estudante à escola tem sido uma questão relevante no Brasil e, particularmente, após a Declaração de Salamanca (1994), quando foi reafirmado o compromisso com a Educação para Todos. Anteriormente, o atendimento a pessoas com deficiência era realizado, praticamente, em escola e/ou salas de aulas específicas.

Um movimento nacional de inclusão de pessoas com deficiência, com o objetivo de incluir todas as crianças na escola, foi evidenciado a partir da década de noventa, especialmente, pois teve como respaldo a Lei Federal nº 7.853/89, de 24 de outubro de 1989, que dispôs sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua inclusão social.

Igualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, também previu a inclusão de "educandos com necessidades educacionais especiais"[1] na rede comum de ensino. Como também, a efetivação da educação especial, como modalidade de ensino, pois somente no ano de 1996 ela foi inserida na LDB, onde se conceitua e apresenta como deve proceder ao atendimento às pessoas com deficiência dentro das escolas de educação básica. Ressalta-se que todo o movimento em prol da educação para todos e da inclusão das pessoas com deficiência na rede comum de ensino teve uma grande influência da Declaração de Salamanca, um importante documento resultante da Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em junho de 1994, em Salamanca/ES.

Já em dezembro do ano de 1999 foi promulgado o Decreto nº 3.298, de 24 de outubro de 1999, que dispôs sobre a Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que estabelece "a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino". Com isso a entrada de alunos nas escolas públicas aumentou, de acordo como os dados estatísticos governamentais[2].

Com a crescente demanda de alunos com deficiências nas escolas de ensino básico é necessário, então, observar como a formação de professores se realiza na realidade atual, tendo em vista o que prediz a LDB quanto à modalidade da Educação Especial, que a classifica como uma "modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede

1 Atualmente a LDB nomina educandos com deficiência.

2 O Censo Escolar 2018 revela avanços também na Educação Especial. O número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Esse aumento foi influenciado pelas matrículas de ensino médio que dobraram durante o período. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da Educação Especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018. (http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206 as 16:21 23/10)

regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 1996, Art. 58).

Diante desse contexto, neste artigo estaremos refletindo sobre o Curso Superior de Licenciatura em Matemática do IFRN, a partir da legislação vigente e dos documentos oficiais institucionais, dado que o interesse pelo tema proposto surgiu desde a graduação da pesquisadora, quando foi percebido que a matriz curricular obrigatória da Licenciatura em Matemática não abrangia disciplinas básicas que envolviam a temática da educação inclusiva e da educação especial, ficando apenas para o componente curricular de Libras a função de instruir sobre essas temáticas tão abrangentes. A partir de tais inquietações, vimos a necessidade de analisar se a formação de professores em matemática no Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) promove mais espaços de aprendizagens sobre tais questões na educação superior.

Desse modo, o presente artigo objetiva analisar os documentos oficiais do IFRN basilares ao Curso Superior de Licenciatura em Matemática, para verificar como a educação inclusiva para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) é desenvolvida ao longo do curso. Para isto foram investigados os seguintes documentos: o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Organização Didática do IFRN em termos institucionais; e o Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Matemática (IFRN, 2012), tendo em vista os programas das disciplinas, observando se eles abrangem as diretrizes emitidas pela legislação e como a prática educacional está sendo construída em relação a essa modalidade de ensino na educação superior.

A investigação desenvolvida caracterizou-se como de abordagem qualitativa, sendo exploratória e de cunho documental, possibilitando o aprofundamento do estudo gerando dados descritivos e, especialmente, enfocando uma realidade complexa ao analisar a legislação nacional (Constituição, LDB, Decretos específicos) e os documentos oficiais do IFRN, normativos e pedagógicos, como o Projeto Político Pedagógico (IFRN, 2012a), a Organização Didática do IFRN (IFRN, 2012b) e o Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Matemática (IFRN, 2012c), para verificar como a educação inclusiva é desenvolvida ao longo do curso, observando o conteúdo e os programas das disciplinas voltadas para a esta temática.

Dessa forma, a investigação propôs realizar um comparativo entre a legislação oficial e as diretrizes do MEC com os documentos institucionais do IFRN, observando se essa formação abrange a educação inclusiva. A entrada de alunos portadores de deficiência em escola de ensino regular é uma realidade nas escolas brasileiras, com isso o professor terá que conhecer e vivenciar metodologias e práticas inclusivas.

Delimitamos a pesquisa, seu contexto e participantes observando que ela foi desenvolvida no IFRN - Campus Natal-Central, sendo o tempo de recolha de dados para a investigação o período entre os meses de agosto de 2019 a fevereiro de 2020; os sujeitos participantes foram o coordenador e um professor que lecionam o componente curricular

de Educação Inclusiva na Licenciatura em Matemática.

Os referenciais bibliográficos foram pertinentes nesse processo de investigação, bem como, a documentação direta como processo de obtenção de dados por meio da aplicação de entrevistas ao gestor e aos professores do curso, porém só conseguimos realizar apenas com um devido ao início da pandemia de COVID-19, o que nos permitiu apenas fazer por meio de correio eletrônico que foi somente correspondido por um professor.

Definimos a entrevista como um componente importante na investigação pela obtenção relacional a que se propõe, uma vez que ela se caracteriza pela conversa efetuada face a face, verbalmente, de maneira metódica, proporcionando ao entrevistador a informação necessária.

2 | A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL AO LONGO DA HISTÓRIA

Percorrendo a história universal, desde os mais remotos tempos, evidenciam-se teorias e práticas sociais segregadoras, inclusive quanto ao acesso ao saber. Durante determinados períodos desse percurso, poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se transmitiam e se criavam conhecimentos.

Visto isto, ao adentrarmos na história da educação no Brasil vemos que esta é caracterizada pela exclusão social e segregação de grupos, fato este fortalecido diante das políticas públicas vigentes que viabilizavam a falta de assistência desses grupos pela sociedade. Tais políticas e práticas foram se transformando ao longo do tempo, onde, ao chegar no século XX, nos anos de 1950, o estado passou a promover integrações que possibilitavam o reabilitar, o recuperar e o ajudar. Porém, nesse tipo de ação ainda permanecia o preconceito, pois nela existia o apelo caritativo (MUSSI, 2011).

Somente nas décadas de 70/80 é que uma nova proposição inicia com as discussões e movimentos sociais a favor da inclusão social, em que as próprias pessoas com deficiência e seus familiares se movimentaram e começaram a exigir ações, cobrando a inclusão nas escolas, nos serviços, nas instituições e na sociedade em geral. A mobilização de uma sociedade mais consciente culminou com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, na cidade de Jontiem (Tailândia), no ano de 1990, a qual reuniu representantes dos países do mundo inteiro para discutir o problema da exclusão social e educacional.

Como decorrência dessa Conferência, foi realizada a Conferência Mundial de Salamanca, na Espanha, no ano de 1994, a qual se deteve exclusivamente às questões da educação das pessoas portadoras de deficiência. Nessa última Conferência foram avaliadas situações reais que mostravam o grande número de crianças e adolescentes que estavam fora da escola; daqueles que apesar de frequentá-la não aprendiam; da não aceitação dos que apresentavam necessidades educativas especiais ou da falta de

atendimento adequado a estes, que acabavam mostrando resultados de fracasso escolar. Tal realidade apontou para a necessidade de ações que fizessem alterar esse quadro.

Como observa Glat e Fernandes (2005, p. 60), "A educação especial se constituiu originalmente como campo do saber e área de atuação a partir de um modelo médico ou clínico". A concepção que a pessoa com deficiência é "incapacitada" ou "inválida" contribui para a construção da ideia de que essas pessoas não se encaixariam dentro da sociedade de maneira autônoma e por isso também não seriam inseridas dentro das escolas, fazendo com que esse grupo seja isolado da convivência social.

Dessa maneira observamos que, "a educação escolar não era considerada como necessária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas e/ou sensoriais severas" (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 62). Desse modo, o grande desafio da implantação da educação inclusiva nas escolas regulares era a formação de professores e a adequação dos espaços comuns.

A inclusão não pode se limitar a aceitar alunos com deficiências nas escolas, é fundamental que haja um acolhimento a esses grupos de forma completa e perene, pensando em suas necessidades e particularidades, e atendendo de um modo sistêmico.

Para entendermos isso, temos que analisar a construção do acesso à educação da pessoa com deficiência no Brasil. Um estudo que começou com Alfred Binnet (1857 – 1911) e Theodore Simon (1872 – 1961), tinha como objetivo aplicar testes de inteligência para separa os ditos alunos "normais" e "anormais" para que assim cada um deles possa se encaixar no método de ensino mais adequado (TEIXEIRA, 2019). No Brasil, a partir dos anos de 1930, com a criação do Instituto Pestalozzi em Minas Gerais, as crianças eram sequenciadas a partir dos seus resultados em testes de inteligência (KASSAR, 2011).

Dessa maneira, "a separação de crianças foi (e talvez ainda seja) uma prática pedagógica proposta para educação em geral" (KASSAR, 2011, p. 45), pois acreditava-se que com as salas homogêneas em relação a "inteligência" de cada aluno iria facilitar a aprendizagem de todos.

Em decorrência disso, a educação no Brasil foi caracterizada pela exclusão de grupos sociais e por esse motivo é que "a implantação de uma política de 'educação inclusiva' deve ser analisada no contexto complexo das políticas sociais nas sociedades capitalistas" (KASSAR, 2011, p. 60). Desse modo, vemos que quando falamos de educação inclusiva, falamos também de grupos sociais que não eram integrados nos modelos de ensino, como por exemplo as pessoas que vinham de comunidades indígenas ou quilombolas e até mesmo de crianças inseridas em contexto de extrema pobreza.

Porém, há uma divergência em relação ao conceito de educação inclusiva, pois Merch (1999, p. 2) afirma que, "por educação inclusiva se entende o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus", isso se reflete, como vamos analisar posteriormente, nos documentos oficiais que estamos estudando.

Assim, na constituição da República Federativa do Brasil, no seu capítulo III, seção I, Art. 205, nos apresenta: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". E ainda no Art. 208, fala-se especificamente que é dever do estado "o atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino". Isso é reforçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no seu capítulo V, Artigo 58:

> § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender ás peculiaridades da clientela de Educação Especial; § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

A escola com o passar do tempo começa a ser mais democrática e acessível, com isso surge a educação inclusiva que "constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis", (BRASIL, 2008, p. 1). No ano de 2008, com o Decreto Nº 6571/08 dispôs:

> Art. 1o A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. (https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93163/decreto-6571-08)

Com esse Decreto, o seu Art. 20 garante para as instituições de ensino público os recursos necessários para o atendimento aos alunos portadores de deficiência, delimitando assim os objetivos do atendimento educacional especializado:

> II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

No Art. 30, ele traça ações para atender esses objetivos:

> I - implantação de salas de recursos multifuncionais; II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Ainda nesse mesmo decreto, fala-se mais especificamente de instituições federais

no seu artigo 30: § 3o “Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência”.

Em 2015, foi sancionada a Lei Nº 13.146, conhecida como a Lei Brasileira da Inclusão, que discorre sobre o Estatuto da pessoa com deficiência, e no seu Título II, Dos Direitos Fundamentais, capítulo IV, Do Direito a Educação, na qual são definidas as incumbências do poder público em relação à educação da pessoa com deficiência, falando com mais abrangência dos aspectos que permeiam a educação a pessoas com deficiência.

Com isso, em relação ao que diz a Constituição Federal do Brasil de 1998, tivemos muito avanços em um curto período de tempo, fazendo com que as escolas e instituições educacionais precisem se adaptar a essas mudanças. Pontuando os objetivos a serem alcançados e as ações necessárias para a realização desses objetivos, destaca-se assim a educação a pessoas com deficiência em relação a educação inclusiva no seu conceito mais amplo.

Tendo em vista toda a discussão sobre a inclusão e o acesso da pessoa com deficiência à escola, é importante observar que o professor deve estar apto, desde a sua formação inicial a atender em sua sala de aula tais sujeitos de direito. Assim, realizar uma formação que possibilite o pensar sua prática pedagógica a partir das usas próprias inquietações e questionamentos, de modo a superar as dificuldades presentes no ensino, é fundamental.

Nessa perspectiva, o curso superior pode colaborar como formação inicial de professores da educação básica, uma vez que ele possibilita reflexões e práticas referentes aos conteúdos epistemológicos, didática e estratégias de aprendizagem diferenciadas, bem como troca de experiências entre docentes e estudantes. A formação, neste caso, é percebida como

> perspectiva de mudança das práticas no âmbito dos docentes e da escola possibilita a experimentação do novo, do diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo orientando um processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere e predomina esta formação. (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012, p. 3).

Assim, tais reflexões permitem mobilização buscando favorecer experiências educativas que geram práxis em que os seus objetivo passam a contemplar o estudante com deficiência em seus aspectos globais.

3 | ANÁLISE DE DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A inserção das pessoas com deficiência nas escolas regulares no Brasil foi claramente ampliada com a conceituação do que é educação inclusiva e educação especial pela LDB, porém há ainda um grande processo a ser feito em relação à adaptação das formações de professores para atender essa nova configuração de ensino.

3.1 Análise dos documentos normativos do IFRN

Os documentos oficiais do IFRN, que foram estudados nesse artigo, colocam os conceitos de educação inclusiva e educação especial quase como sinônimos e disserta em poucos momentos sobre a educação especial de forma direta e independente, diferente de como é visto nos documentos oficiais do MEC, pois neles a educação especial tem um destaque.

Ao analisarmos o Projeto Político-Pedagógico do IFRN, do ano de 2012, vemos que a educação especial está inserida dentro do contexto da educação inclusiva, não tendo explícito no documento um conceito voltado apenas para educação especial. O IFRN, assim, conceitua a educação inclusiva como "um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de seus alunos, em uma visão intercultural e sistêmica de educação, nos diferentes níveis e nas várias modalidades de ensino" (IFRN, 2012, p. 253).

Entretanto, observamos que a educação especial adentra ao PPP como uma das diretrizes e indicadores metodológicos da educação inclusiva:

> n) articulação das ações da Educação Especial previstas legalmente, no sentido de estabelecer mecanismos de cooperação com as políticas públicas de educação e de trabalho, em parceria com organizações governamentais e não governamentais (a fim de desenvolver programas de qualificação profissional para alunos especiais e promover a inserção desses discentes no mundo do trabalho) (IFRN, 2012, p. 182).

O documento ainda fala sobre as atividades do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especificas (NAPNE), que foca na formação de professores numa perspectiva inclusiva, inserindo o componente curricular sobre Educação Inclusiva na estrutura curricular dos cursos de licenciatura (IFRN, 2012).

No Decreto n. 6.571/08, já citado anteriormente, são traçados objetivos na implantação da educação especial nas instituições de ensino e postas ações necessárias para que esses objetivos sejam alcançados. Das ações necessárias, temos a que promove a "formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado". Em relação a isso temos a fala do coordenador curso de matemática no IFRN:

> A gente dentro da instituição, nos últimos dois três anos, (...) a gente teve, tem passado recentemente por várias formações de trabalho com educação inclusiva, já tivemos cursos de Libras, (...), mas cursos muitos superficiais, bem iniciais. Tivemos formação de professores sobre educação inclusiva, falando das várias necessidades educacionais, passando superficialmente por várias das necessidades, de como se pode trabalhar com essas dificuldades de aprendizagem e, então, a gente vem passando por isso esses anos. Ainda muito pouco, também, mas vem passando por algumas formações a respeito da educação inclusiva (Entrevistado 1).

Como vemos, o entrevistado 1 observa que existe formação continuada com professores e gestores para promover uma melhor adaptação dos educadores a essa nova realidade, ainda que essa formação tenha um caráter superficial e não obrigatória para

todos os professores, vemos que a instituição está promovendo ações para cumprir os objetivos da educação inclusiva traçados pelo Decreto já citado.

Ademais, é apontado outros problemas relativos à educação especial na instituição, a partir da fala do entrevistado 1:

> O que a gente mais observa, na verdade, não é a quantidade de formação, mas sim a quantidade de professores que ainda são resistentes a participar dessas formações. Infelizmente, a gente tem ainda muito professor que é resistente a essas mudanças, em receber alunos. Tem uma dificuldade, tem o receio 'ah eu não sei trabalhar com essas deficiências'... Então a gente tem muito professor, na verdade, com medo de trabalhar, por que muitos de nós, e eu me incluo nisso, não tivemos realmente na nossa formação absolutamente nada sobre educação inclusiva (Entrevistado 1).

Percebemos, nessa última fala, que a formação inicial do professor faz muita diferença na maneira como ele vai conseguir lidar com as diferentes deficiências, e que muitos professores que hoje estão no quadro docente da disciplina não tiveram contato anterior com essa modalidade de ensino, fazendo com que essas formações continuadas sejam a primeira formação desses professores em relação a educação a pessoas com deficiência.

Como já foi dito anteriormente, essas formações ainda são muito superficiais, então, subentende-se que elas não abrangem todas as necessidades que os alunos com diferentes deficiências possam necessitar, com isso é compreensível que os professores se sintam inseguros ao receber alunos com deficiência nas suas salas de aulas.

Portanto, vemos que a formação inicial do professor é determinante em relação a adaptação a uma modalidade de ensino diferente da que ele está habituado. Porém, é necessário que as formações continuadas promovidas pela instituição saiam do superficial e comecem a se aprofundar no que se refere à educação especial para que os professores que não tiveram uma formação que comtemple de maneira geral essas questões possam se sentir aptos e mais confiantes a lecionar disciplinas para alunos com deficiência.

Com base nisso, entendemos que o PPP apesar de conceituar a educação inclusiva e traçar objetivos em relação ao tema, ainda é vago em relação a muitos aspectos que são necessários para melhor compreensão e atendimento aos alunos que entram na instituição, como fala o entrevistado 2 que leciona a componente curricular "Educação inclusiva" e que coordena o NAPNE:

> O PPP faz menção de que a instituição deve atender a diversidade do alunado, mas não dimensiona como? Quando? A Organização didática também está obsoleta quanto as adequações voltadas para as necessidades educativas dos alunos. Já o plano de curso, discorre sobre a avaliação, o NAPNE e as disciplinas de educação inclusiva e LIBRAS (Entrevistado 2).

Ademais, na Organização Didática do IFRN não é usado nenhum dos termos citados, sendo utilizado de maneira muito breve o termo "pessoas com deficiência", para se referir a esses alunos, focando apenas na questão burocrática em relação a aceitação

de pessoas com deficiências na instituição e no que é necessário a pessoa com deficiência para ter acesso a materiais de apoio necessários.

Sendo assim, apesar da instituição ter trabalhado e se readaptado nos últimos anos para abranger as necessidades sobrevindas da educação inclusiva, ainda é necessário traçar metas pontuais e sólidas para que o acesso e a continuidade do aluno na instituição sejam realizadas de modo condizente com as suas necessidades e possibilidades. Precisamos também que isso seja refletido na formação inicial dos professores, nos cursos de licenciaturas, fazendo essa correlação entre as dificuldades enfrentadas pelos professores do quadro e o que é necessário para que a formação do professor possa fomentar maneiras para eliminar essas dificuldades.

3.2 Análise do Projeto Pedagógico de Curso e disciplinas

O IFRN como uma instituição que também forma professores, por meio dos cursos de formação inicial de nível superior, apresenta-se como fundamento basilar que os conteúdos sobre a inclusão de pessoas com deficiência se ampliem nos currículos dos cursos de licenciatura. Assim, analisando os componentes curriculares da Licenciatura em Matemática, há apenas dois componentes curriculares voltados exclusivamente à educação inclusiva, sendo uma delas, Libras, que irá discorrer mais particularmente sobre pessoas com surdez ou deficiências auditivas e apresentar as noções básicas da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). O outro componente curricular, curiosamente, é chamado de Educação Inclusiva, cuja ementa nos apresenta tópicos relacionados a educação especial e seu processo histórico, bem como sobre as práticas pedagógicas que são necessárias para pessoas com necessidades especiais especificas.

Dentro do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Matemática, do ano de 2012, é descrito mais amplamente sobre o NAPNE, onde são subsidiados as ações e estudos voltados à inclusão de estudantes com necessidades especiais. Em relação à disciplina Educação Inclusiva, o PPC segue o conceito utilizado no PPP, onde a Educação Inclusiva se baseia na educação como um direito para todos.

Em relação às disciplinas ministradas, temos a fala do coordenador do curso:

> Assim a de Libras é uma introdução ao curso de Libras, e aí é uma opinião minha, pessoal, é muito superficial, ela é mais uma forma de apresentar que existe essa língua por que não há tempo o suficiente para se adquirir um mínimo possível para você conhecer sobre a Libras, então em relação a Libras é mais sobre a língua em si e não como se trabalhar a Libras dentro da educação. A Educação Inclusiva, a disciplina de educação inclusiva (...), ela passa por várias deficiências, falando sobre de forma bem superficial sem poder até mesmo se aprofundar em uma ou outra porque temos várias situações (...) acaba não sendo tão suficiente, mas assim é uma visão bem superficial minha, a professora com certeza vai poder lhe informar melhor sobre ela (Entrevistando 1).

Dentro da fala do entrevistado 1 observamos que as disciplinas ministradas no

curso de Licenciatura em Matemática ainda apresentam esse aspecto superficial, visto anteriormente em relação a formação continuada. Porém, existem projetos dentro do instituto que promovem o ensino inclusivo, como fala o entrevistado 2, que leciona a disciplina de Educação Inclusiva na licenciatura investigada:

> Em relação aos alunos das licenciaturas, focando nosso olhar na licenciatura em Matemática, desenvolvemos o projeto de pesquisa tutoria de aprendizagem (monitoria inclusiva) em que os alunos de matemática se voluntariam para ensinar os nossos alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais) no contraturno, assim eles podem vivenciar a teoria e a prática, fortalecendo a formação deles na área (Entrevistado 2).

Com isso, percebemos que instituição promove espaços para o aprendizado dos futuros educadores em relação a educação inclusiva. Contudo, a formação inicial do professor ainda ocorre de maneira muito elementar e sem se aprofundar nas competências necessárias que o professor precisará frente às diversas deficiências, colocando assim o profissional da educação num local de insegurança que não contribui para o melhor desenvolvimento do seu trabalho.

Quanto à existência de alunos com NEE no curso pesquisado, o Entrevistada 2 fala o seguinte:

> No curso de Licenciatura em Matemática temos apenas um aluno com NEE que apresenta um quadro de TDHA, mas o mesmo ainda não compareceu ao NAPNE para podermos fazer o plano educacional individualizado e planejar o apoio para o mesmo. O coordenador do curso busca ver quais são essas necessidades, mas infelizmente tem alunos que escondem as suas NEE, o que dificulta o nosso trabalho. Temos alunos cegos que são de outras licenciaturas que pagam disciplinas em matemática, e boa parte dos professores adequam material e avaliação, o que resultou em sucesso desses alunos e trabalhos premiados em congresso (Entrevistado 2).

Com isso, a grade do Curso Superior de Licenciatura em Matemática ainda precisa de maior ampliação para que as competências necessárias para a formação inicial do professor de Matemática, em relação à educação inclusiva, sejam mais abrangentes. Dentro da própria instituição observamos, a partir das falas dos entrevistados, as dificuldades enfrentadas pelos professores que não tiveram uma formação completam acerca da temática, trazendo assim dificuldades em traçar metodologias integradoras em relação a esse grupo de alunos.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A precariedade da formação do professor em educação inclusiva possibilita perceber que é necessário investir em programas que visem o desenvolvimento de um trabalho enriquecedor, capaz de proporcionar sensibilização e conhecimento na área, de sorte a despertar o professor em formação para a promoção do aluno com deficiência,

reconhecendo-o como cidadão, sujeito da sociedade em que vive e aprende.

As competências para o ensino a pessoas com deficiência precisam ser desenvolvidas na formação inicial do professor para que assim, ele tenha conhecimento e para alcançar os seus objetivos. A demanda de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular vem crescendo, e se faz necessário que os professores e profissionais que atuam nas diferentes áreas que envolvem o processo educacional, estejam em concordância de objetivos e metodologias para que esse grupo de pessoas, tão historicamente negligenciados, possa finalmente ser integrado na sociedade. Para isso, é necessário entender as particularidades e características de cada deficiência e as necessidades do estudante e dos professores para favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

O IFRN apresenta ações que corroboram com os avanços dos documentos oficiais do MEC, mas é necessário que essas ações saiam do caráter superficial e possam, realmente, causar mudanças que acarretem melhorias tanto para os estudantes como para os professores.

A escola, como agente de transformações, é o local mais adequado para que a pessoa com deficiência comece a explorar suas capacidades, traçando assim objetivos concretos para o seu futuro como cidadão e como profissional, para que assim possamos transformar também a sociedade como um todo. No entanto, isso só será possível se a formação inicial e, também, a continuada proporcionar ao professor recursos necessários para o acolhimento, a compreensão e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a real inclusão de pessoas com deficiências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 6571/08.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, 2008. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93163/decreto-6571-08). Acesso em: 29 set. 2020.

GLAT; FERNANDES. Da educação segregada à Educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial Brasileira**. Revista Inclusão** n° 1. MEC/SEESP, out., 2005, p. 35-39.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Natal, RN: IFRN. 2012a. Disponível em: http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico. Acesso em: 29 set. 2020.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Organização Didática do IFRN**. Natal, RN: IFRN, Pró-Reitoria de Ensino. 2012b. Disponível em: http://portal.ifrn.edu.br/ensino/legislacao. Acesso em: 29 set. 2020.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Matemática**. Natal, RN: IFRN, Pró-Reitoria de Ensino. 2012c. Disponível em: http://portal.ifrn.edu.br/ensino/legislacao. Acesso em: 29 set. 2020.

KASSAR. M. C. C. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Editora UFPR, jul./set., 2011. p. 61-79

MERCH, L. M. O que é educação inclusiva? **Revista Integração**.Vol.10. p. 37-40. 1998.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, R. A. G. **Educação do anormal a partir dos testes de inteligência**. História da Educação, 23. 25 de nov, 2019.

CAPÍTULO 11

ARTE MUNDANA: REALIZAÇÕES E APRENDIZADOS DURANTE A PANDEMIA

Data de aceite: 01/02/2022

Carlos Vinicius Veneziani dos Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
São Paulo, SP
http://lattes.cnpq.br/7843037703251121

Natália Biston do Nascimento
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
São Paulo, SP
http://lattes.cnpq.br/2612846728892625

Caio Ítalo Marcieri Pimpinato
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
São Paulo, SP
http://lattes.cnpq.br/2614710569732625

Luísa Scutieri Nista
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
São Paulo, SP
http://lattes.cnpq.br/7397124358545234

Aline de Medeiros Barros
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
São Paulo, SP
http://lattes.cnpq.br/5887552154093538

William da Silva Barros
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
São Paulo, SP
http://lattes.cnpq.br/5803702021256650

Luana Letícia de Souza Alves
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
São Paulo, SP
http://lattes.cnpq.br/5303721654519906

Mayara Cristine Mota
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
São Paulo, SP
http://lattes.cnpq.br/8398259919683547

Joyce Maria Eulalio Reimberg Borba
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
São Paulo, SP
http://lattes.cnpq.br/6468046781522869

Débora Dantas Queiroz
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
São Paulo, SP
http://lattes.cnpq.br/5613851306205346

Giovana Giabani Barbosa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
São Paulo, SP
http://lattes.cnpq.br/9211444535819077

Guilherme Barbosa Farias
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
São Paulo, SP

RESUMO: Desde 2015, o projeto de extensão *Arte Mundana: circuito artístico e cultural* articula ações e eventos culturais e artísticos no câmpus

São Paulo do IFSP, tendo como objetivo, a cada ano, promover um novo calendário cultural para integração do câmpus e de vários grupos de interesse da sociedade por meio da arte da interação produtiva. Tendo programado seus eventos no início do ano conforme as experiências anteriores, o grupo necessitou reformular todo o projeto para 2020, em função das recomendações sanitárias para enfrentamento da COVID-19. Os festivais e encontros que tinham caráter presencial foram suspensos e substituídos por eventos equivalentes utilizando ferramentas virtuais. Com participação de interessados de várias localidades de São Paulo e do Brasil, o grupo Arte Mundana promoveu Sarau Virtual, Lives Artísticas, Semanas de Homenagens, Semana do Orgulho LBTQ (Pride Week), entrevistas com convidados. Dos eventos de anos anteriores, foram mantidos o Curso de Produção Audiovisual (desta vez on-line) e o Concurso Literário Abrace um Autor. Para a realização desses eventos, houve colaboração de artistas, pesquisadores, ativistas, membros da comunidade LGBT, membros da comunidade surda e da comunidade do entorno. O grupo estima ter mobilizado, em seus eventos, mais de 1000 pessoas, entre as comunidades externa e interna.
PALAVRAS-CHAVE: Cultura, arte, semiótica, extensão.

ARTE MUNDANA: ACHIEVEMENTS AND LEARNINGS DURING THE PANDEMIC

ABSTRACT: Since 2015, the extension project Arte Mundana: artistic and cultural circuit articulates cultural and artistic actions and events in the São Paulo campus of the IFSP, aiming, each year, to promote a new cultural calendar for the integration of the campus and various groups of interest of society through the art of productive interaction. Having scheduled its events at the beginning of the year, based on previous experiences, the group needed to reformulate the entire project for 2020, based on the health recommendations for dealing with COVID-19. Festivals and meetings that were in-person were suspended and replaced by equivalent events using virtual tools. With the attendance of interested parties from various locations in São Paulo and Brazil, the Arte Mundana group promoted Sarau Virtual, Artistic Lives, Homage Weeks, LGBT Pride Week (Pride Week), interviews with guests. From the events of previous years, the Audiovisual Production Course (this time online) and the Embrace an Author Literary Contest were maintained. For the execution of these events, there was a collaboration of artists, researchers, activists, members of the LGBT community, the deaf community, and the surrounding community. The group estimates having mobilized, in its events, more than one thousand individuals between the external and internal communities.
KEYWORDS: Culture, art, semiotics, extension.

1 | INTRODUÇÃO

O projeto *Arte Mundana: circuito artístico e cultural* surgiu em 2015, com outro nome (*Linguagens e Semiótica na Experiência Cultural*) como tentativa de resposta para as demandas artísticas e de eventos da comunidade escolar e externa do campus São Paulo. Em linhas gerais, a proposta baseava-se na articulação entre as perspectivas teóricas da semiótica de linha francesa e a avaliação de textos culturais, com posterior aproveitamento e debate público e democrático. Com o desenvolvimento das ações ao longo dos anos, o

projeto adotou novos formatos para organizar seus conteúdos, como os festivais artísticos e os eventos multimidiáticos. O objetivo central do projeto, que é o circuito de frequentação cultural e formação de repertório, manteve-se o mesmo.

Em 2020, a situação de isolamento social e a impossibilidade de aglomerações fizeram com que o grupo procurasse soluções para criar o ambiente de agitação cultural fora do espaço físico habitual. Com isso, os festivais e os eventos multimídia foram transferidos para as redes sociais, e o público-alvo acabou se ampliando, porque a barreira do deslocamento físico até o campus deixou de existir. Ao mesmo tempo, a ação nas redes sociais teve impacto diferente, menos perceptível durante os eventos, e mais duradouro depois da realização deles. O público-alvo, que consistia na comunidade escolar, do entorno do câmpus e nos grupos de interesses ligados aos conteúdos abordados, ampliou-se nesse segundo conjunto citado, beneficiado pela dinâmica de alcance amplo da internet.

2 | AÇÕES REALIZADAS

O Festival de Música da Federal (FEMUFE), o Festival de Poesia, Improviso e Slam (FEPIS), a Tenda Cultural, o sarau do Protagonismo Surdo e o Festival de Quadrinhos (FEQUAD) foram suspensos logo após a determinação de isolamento social pelas autoridades. O grupo redesenhou suas propostas, e conseguiu manter o Concurso Literário Abrace um Autor, em parceria com o projeto de ensino de mesmo nome, com público-alvo amplo e diversificado, de escritores de vários países e de vários estados brasileiros. O concurso teve mais de mil inscrições em 2020. Posteriormente, o grupo criou, desenvolveu e manteve o Sarau Virtual, entre abril e maio, exibido em sua conta do Instagram, também com participação e audiência ampla e diversificada. Entre alunos, docentes, comunidade externa e artistas de outros estados, registrou-se a participação de mais de 50 colaboradores distintos. Com participação menos ampla e produção de conteúdos realizada na maior parte pelos próprios extensionistas, também foi realizada a Semana Rubem Fonseca e Moraes Moreira, em homenagem a essas duas grandes personalidades da arte brasileira, falecidas nesse período. Durante o período do Sarau, foram realizadas duas *Lives* pelo Instagram, com participações de diversos artistas em diferentes modalidades (canto, declamação, dança), a maioria da comunidade externa do IFSP. Essas Lives chegaram a atingir 30 perfis simultâneos conectados.

No mês de junho, o grupo extensionista centrou seus esforços na produção da Pride Week, conjunto de eventos virtuais dedicados à causa LGBTQIA+. A semana foi realizada em três frentes. Para os *stories* do Instagram, foram produzidos, com o apoio de especialistas externos, *cards* explicativos e instrutivos, abordando diversos aspectos da comunidade LGBTQIA+. Houve ainda um pequeno sarau pré-gravado, com apresentações de artistas do movimento. Por fim, foram realizadas seis *Lives* com convidados e uma entrevista com psicólogo, além de uma *Live* de encerramento, com participação de

artistas ligados à causa. Tendo movimentado muitos ativistas e artistas dentro e fora da comunidade, a Pride Week constituiu-se em evento de enorme sucesso, com participação estimada de 120 pessoas.

Em sequência, foram realizados os preparativos para o Curso de Produção Audiovisual, originalmente pensado para aulas presenciais, mas adaptado, desta vez, para transmissão via redes sociais. O curso, com inscrição de 40 alunos em cada turma (vespertina e noturna), foi desenvolvido sem problemas. Iniciou-se, também, sequência programada de Lives, denominada Live Mundana, tendo sido a primeira realizada em 5 de agosto, com o rapper Monge do Caos, e a segunda em 2 de setembro, com a ativista e multiartista Preta Ferreira. A média de participação de perfis nas Lives gira em torno de 30 simultâneos, e os comentários e intervenções mostram recepção positiva tanto da comunidade externa quanto da interna.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados mais significativos do Arte Mundana durante o ano de 2020 dizem respeito ao fortalecimento dos perfis do projeto em redes sociais, com crescimento significativo de seguidores, ultrapassando a marca de 1000 perfis conectados. Esse crescimento possibilitou contato com personalidades e grupos relevantes do ponto de vista social, artístico e político. Registra-se nesse rol a Casa Florescer, com intenso trabalho de resgate e valorização de mulheres trans, localizada nas proximidades do IFSP, que participou, por meio de seu principal mantenedor, Beto, da *Pride Week*, iniciando uma série de contatos que devem progredir para parcerias em 2021. Houve também inserção na comunidade rapper, com a *Live* do Monge do Caos, e ampliação da visibilidade do projeto por meio da *Live* com Preta Ferreira. Além disso, a Pride Week contou com artistas de várias localidades (inclusive de outros estados), engajados na causa da visibilidade trans e da defesa dos direitos LGBTQIA+. Essa movimentação nos perfis do grupo, notadamente no perfil do Instagram, contou também com participações especiais, como a da artista surda Cathy Moreira, que gravou um vídeo especialmente para o Sarau Virtual, e do produtor, professor e violonista Dudu Sales, que fez uma apresentação gravada para o mesmo evento. A esses resultados expressivos, que consolidaram a credibilidade da marca Arte Mundana, somam-se os números do Concurso Literário Abrace um Autor, indicativos de grande abrangência: mais de mil inscrições, de todas as regiões do país e de nove outros países além do Brasil.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

As soluções encontradas pelo projeto Arte Mundana para manter o circuito cultural proposto a despeito da impossibilidade de eventos presenciais foram construídas com muito custo, e depois de muita discussão. A possibilidade de utilização de recursos virtuais

sempre foi clara, mas uma série de conhecimentos técnicos precisaram ser mobilizados. As *Lives* e entrevistas gravadas tinham de ser roteirizadas e cumprir protocolos comuns. Além disso, era necessário conhecer o comportamento do público para saber os horários e as postagens com mais possibilidade de engajamento. O Arte Mundana vinha utilizando esses recursos, quase sempre, como forma de divulgação dos eventos presenciais e de comunicação com esse público específico. Apenas o FEMUFE de 2019 havia sido transmitido ao vivo pela internet. A partir de 2020, o grupo descobriu novos caminhos, pautados na conectividade, que não serão abandonados quando a situação da saúde pública já permitir aglomerações. Os eventos criados em 2020 não foram improvisos, e sim aprendizados, que trarão frutos positivos nas novas edições do projeto.

CAPÍTULO 12

A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 01/02/2022

Viviani Fernanda Hojas

Joaquim Oliveira de Souza
http://lattes.cnpq.br/7971926885473563

RESUMO: Este texto apresenta discussões de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo analisar como se configuram as políticas educacionais voltadas para a inclusão do aluno público-alvo da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Rio Branco/Acre, entre os anos de 2009 e 2019, nos documentos oficiais e na percepção de seus profissionais. A investigação envolveu análise documental e realização de questionários com profissionais do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação. O trabalho analítico evidenciou, entre outros aspectos, que a formação continuada de professores constitui um dos desafios centrais da educação especial inclusiva. É fundamental que tal formação contemple as especificidades de cada situação educacional e de cada unidade educativa e seja um espaço de compartilhamento de experiências entre os profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Políticas de Inclusão Educacional. Formação de professores.

INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION AND TEACHER FORMATION

ABSTRACT: This text presents discussions of a master's research that aimed to analyze how the educational policies aimed at the inclusion of the target public student of special education in the municipal education system of Rio Branco, between 2009 and 2019, are configured in official documents and in the perception of education professionals. The investigation involved document analysis and questionnaires with professionals from the Department of Special Education of the Municipal Secretary of Education. The analytical work showed, among other aspects, that the continuing education of teachers is one of the central challenges of inclusive special education.

It is essential that such training contemplates the specificities of each educational situation and each educational unit and is a space for sharing experiences among professionals.

KEYWORDS: Special Education. Educational Inclusion Policies. Teacher formation.

INTRODUÇÃO

O presente texto constitui um recorte de uma pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC), que teve como foco de análise as políticas educacionais de inclusão de alunos público-alvo da educação especial realizadas na Rede Municipal de Ensino de Rio Branco entre os

anos de 2009 e 2019.

Uma questão evidenciada pela investigação relativa às políticas educacionais desenvolvidas em âmbito municipal foi a necessidade de a formação continuada receber maior atenção e deixar de ser compreendida apenas como uma rotina da Secretaria Municipal de Educação. Em se tratando das políticas educacionais direcionadas ao aluno público-alvo da educação especial, especificamente, tal formação constitui um elemento central para a efetivação de uma educação inclusiva.

Vale registrar que com a Lei nº 12.796/2013, que deu nova redação ao artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o público-alvo da educação especial compreende os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013).

Importa indicar também que a pesquisa tomou como base as ideias de Mantoan (1996) que defendem que, em uma proposta inclusiva, a inclusão educacional precisa contemplar todos os estudantes, os quais precisam ser considerados como parte da escola comum e não apenas como integrantes dos atendimentos especializados ou das escolas de ensino especial.

Tendo como suporte fontes bibliográficas e documentais, o presente texto foi organizado em duas seções. A primeira delas apresenta uma abordagem histórica da inclusão da pessoa com deficiência, procurando mostrar como a trajetória da educação especial tem sido marcada por muitas lutas e alguns avanços. A segunda seção focaliza a formação de professores e, principalmente, a formação continuada cujas discussões e reflexões realizadas sugerem que as mudanças necessárias pressupõem uma participação mais efetiva da União.

O ATENDIMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: BREVE HISTÓRICO

A pessoa com deficiência desde os tempos mais remotos sofreu um intenso e significativo processo de exclusão social. A história dessa pessoa, na maioria das vezes, “é constituída de maus tratos, superstições, exclusões e de atitudes segregadoras” (FIGUEIREDO, 2010, p. 25).

Nas sociedades da Antiguidade, em determinadas culturas, as pessoas com deficiência eram vistas como maldição dos deuses, em outras, eram mortas ou abandonadas por causa de suas deficiências e, quando aceitas, não tinham qualquer privilégio no seio social. Segundo Aranha (2005), todas essas situações aconteciam com bastante frequência e não representavam necessariamente um problema de natureza ética ou moral.

No período Medieval, as pessoas com deficiência eram vistas como uma punição divina ou um “castigo de Deus” para as famílias, sendo um legado das “maldições e pecados de seus ancestrais” e, por isso, deveriam viver em eterna penitência com suas “anomalias”. Nesse período, em razão da concepção cristã, tais pessoas não eram exterminadas,

haja vista que eram consideradas criaturas de Deus. Entretanto, da mesma forma que na Antiguidade, algumas delas eram "utilizadas" como fonte de diversão, como bobos da corte, como material de exposição, entre outras. (ARANHA, 2005, p. 9).

Na Modernidade, segundo o autor, mesmo com os avanços científicos nas áreas das ciências da saúde e pedagógicos na área da educação, permaneceu o abandono e a falta de políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência. Alguns casos eram diagnosticados com processos clínicos grotescos e tratados com nomenclaturas pejorativas (como, por exemplo, as pessoas com Síndrome de Down que eram chamadas de "mongoloides"), o que fazia piorar ou reduzir a condição dessas pessoas nas sociedades as quais pertenciam.

No Brasil, de acordo com Mazzotta (2011), as primeiras iniciativas direcionadas ao atendimento da pessoa com deficiência ocorreram durante o Período Imperial, quando foram fundados no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por determinação do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854 – atual Instituto Benjamin Constant (IBC) – e o Imperial Instituto de "Surdos-Mudos", garantido pela Lei Imperial nº 939 de 26, de setembro de 1857 – atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Nesse período também foram criados na Bahia, em 1874, o Hospital Juliano Moreira, com foco na assistência médica das pessoas com deficiência intelectual e no Rio de Janeiro, em 1887, a Escola México para o atendimento das pessoas com deficiência física e intelectual (MAZZOTA, 2011). Tais iniciativas podem ser consideradas, em seu conjunto, como uma primeira política institucional para a pessoa com deficiência do país (JANNUZZI, 1992).

Conforme Jannuzzi (1992), com o surgimento da atuação médico-clínico para esse público no referido período da história da educação especial brasileira[1], podem ser identificadas duas vertentes denominadas, respectivamente, de médica-pedagógica e a psicopedagógica. A primeira, segundo a autora, era mais subordinada aos médicos, tanto na determinação do diagnóstico, como no âmbito das práticas escolares. Já a segunda não independia do médico, mas enfatizava os princípios psicológicos.

Mendes (2010, p. 95) afirma que "os médicos foram os primeiros a estudar os casos de crianças com prejuízos mais graves", surgindo, assim, os sanatórios psiquiátricos. A autora também pontua que, em 1900, durante o "4° Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia", ocorrido no Rio de Janeiro, Carlos Eiras apresentou sua monografia intitulada: "A Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas" que versava sobre a necessidade pedagógica das pessoas com deficiência.

A vertente da psicologia na educação teve maior atuação com os adeptos da "Escola

1 A maioria das instituições de educação especial do país está inserida no âmbito da reabilitação do público-alvo da educação especial, que é o âmbito que envolve a maior parte do financiamento dessas instituições. Sendo a educação especial definida na legislação educacional como uma modalidade que deve ser oferecida "preferencialmente" e não "obrigatoriamente" na rede regular de ensino, essas instituições de educação especial têm exercido um papel fundamental na reabilitação desse público-alvo, ao construir convênios com o Sistema de Saúde e/ou obter recursos por meio das subvenções sociais.

Nova” no Brasil, entre eles Francisco Campos, de Minas Gerais, que deflagou na década de 1920 reformas estaduais trazendo professores psicólogos da Europa para ministrar cursos para os professores. com efeito, foi com a chegada ao país, em 1929, da psicóloga Helena Antipoff, que aconteceu maior influência no panorama nacional da educação especial:

> Helena Antipoff (1892-1974), havia estudado psicologia na França, na Universidade de Sorbonne, e no Brasil criou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais, em 1929. Seu trabalho inicial foi uma proposta de organização da educação primária na rede comum de ensino baseado na composição de classes homogêneas. Helena Antipoff foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Em 1932 criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que a partir de 1945, iria se expandir no país. (MENDES, 2010, p. 96).

Outro passo importante para a uma suposta “garantia de direitos” da pessoa com deficiência foi a criação da “Inspetoria Geral do Ensino Emendativo”, sem aumento de despesa, embasada no Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934:

> Art. 2º O Ensino Emendativo, dentro das técnicas que norteiam cada uma de suas modalidades, será ministrado em estabelecimentos federais padrões e em estabelecimentos estaduais, municipais e particulares, sujeitos estes à fiscalização federal.
>
> Art. 3º Atendendo à destinação específica dos estabelecimentos de que trata o artigo anterior e em face da finalidade do seu conjunto, que é o aproveitamento e o corretivo possível dos anormais do físico, dos sentidos, da moral e da mente, com o objetivo utilitário social ao lado da proteção caritativa, o Ensino Emendativo inicialmente será ministrado nos seguintes estabelecimentos: a) Institutos para cegos; b) Institutos para surdos-mudos; c) Escolas de prevenção; d) Escolas de correção; e) Escolas reformatórias; f) Patronatos agrícolas. (BRASIL, 1934).

De acordo com Jannuzzi (2006), o ensino emendativo no Brasil, posteriormente chamado de educação especial, tinha por objetivo a reabilitação dos alunos com deficiência mental, isto é, “consertar” o que era considerado errado neles para depois inseri-los nos ambientes sociais frequentados pelos demais alunos.

Nesse contexto também, foram fundados no Brasil o Instituto Pestalozzi, em 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1945, foi criado o primeiro AEE às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff, e, em 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Outro marco importante no âmbito das ações voltadas às pessoas com deficiência foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. A partir desse órgão, houve a sistematização da educação especial no país, com ingresso dos alunos com deficiência nas escolas e a formação de profissionais da área. Contudo, a educação especial nesse período ainda era vista como uma área separada dos sistemas de ensino, ou seja, em uma direção contrária à ideia de uma escola comum inclusiva que atendesse

aos alunos de forma geral sem distinções de quaisquer naturezas.

Ainda no que diz respeito ao sentido clínico e/ou terapêutico atribuído à Educação Especial, Mazzotta (2011) destaca que tal perspectiva norteou diversas decisões e ações altamente centralizadas do MEC ao longo das décadas seguintes. De acordo com a autora, o texto da Portaria Interministerial nº 186/1978, caracterizou o atendimento educacional dos excepcionais como um processo que segue uma linha preventiva e corretiva.

Mazzotta (2011) tece críticas a essa atuação e pontua que, enquanto o Conselho Federal de Educação entendia a Educação Especial em uma "linha de escolarização" e, portanto, como relativo à educação escolar, o MEC, por sua vez, a interpretava como uma "linha de atendimento assistencial e terapêutico".

Com base em estudo documental de textos legais, planos educacionais e documentos oficiais de âmbito federal, a autora identifica "a permanência das mesmas posições filosóficas e políticas, apresentadas sob formas diferentes pelos representantes dos mesmos grupos da sociedade civil", afirmando que "sob discursos aparentemente diferentes permanece a mesma concepção de educação especial e sua clientela". Também identifica que a procedência e formação profissional dos líderes da educação especial da esfera federal constituiu importante elemento para compreensão e explicação dos resultados obtidos, pois "entre tais líderes, não esteve nenhum professor especializado, mas sim psicólogos, em sua grande maioria, além de médicos e advogados", com "exceções nas campanhas de educação de surdos e cegos do final da década de 1950" (MAZZOTTA, 2011, p. 212-213).

No início da década de 1990, no entanto, o movimento em prol da educação inclusiva que visa à permanência nas escolas de todos os alunos, apoiados pelos docentes, família, comunidade e gestão escolar, iniciado nos anos de 1980, ganhou amplitude e destaque no cenário educacional nacional e internacional (FIGUEIREDO, 2010).

No caso brasileiro, uma das maiores defensoras da educação inclusiva e crítica das chamadas escolas especiais é a professora Doutora Maria Teresa Mantoan, que iniciou sua carreira como professora de educação especial. Mantoan (1996, p. 17) defende a inclusão como forma de inovação da escola e, em suas palavras: "a inclusão não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência. Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar".

Em outra publicação de sua autoria, Mantoan (2015) ressalta que a proposta de políticas públicas na perspectiva inclusiva "foi elaborada a partir do que emergiu das transformações propostas pela inclusão escolar nas escolas". Apoiadas pelo discurso de Gramsci, Mantoan e Santos (2010, p. 41) afirmam que:

> Quando o conceito ampliado de Estado prevalece, o entendimento de sociedade sobre política se altera, mostrando que todos devem conhecer e contribuir com as políticas públicas existentes, participando inclusive de sua elaboração. A abordagem interativa traz responsabilidade e a compreensão de que toda atividade humana é política, pois faz escolhas e elege prioridades.

Ao discutir a da aceitação da sociedade no processo de inclusão com base nessas autoras, é possível afirmar que a inclusão de fato acontece quando o aluno pertence a escola e não aos atendimentos especializados ou às escolas especializadas. Essa questão é essencial, porque pensar em inclusão escolar é pensar além da escola, é pensar na ressignificação das políticas públicas inclusivas; é pensar na sociedade e nos preconceitos de raça, de religião e também de deficiência.

De acordo com Mantoan e Santos (2010, p. 26):

> Em nossas escolas comuns, ainda impregnadas pelas orientações da Política de Educação Especial de 1994 e pelo conservadorismo do ensino formal, há muitos limites a serem ultrapassados; caminha-se lentamente para uma concepção inclusiva de educação, devido às pressões coorporativas, a falta de esclarecimento e de ousadia dos que atuam nas redes educacionais.

Importa destacar que, embora existam propostas educacionais de incluir a todos, as mudanças no âmbito da educação envolvem um processo lento e o preconceito e a falta de envolvimento de alguns profissionais podem continuar permeando as relações escolares. A escola pode perpetuar as relações de desigualdade, sem reconhecer a possibilidade de promover mudanças significativas no modo de vida da pessoa com deficiência. Para a pessoa com deficiência, esses preconceitos e o processo de rejeição criado pela sociedade têm um peso maior porque a formação de sua personalidade possui uma dependência direta na relação com os outros.

Vale assinalar também que, frequentemente, os termos **inclusão escolar** e **integração escolar** ainda se entrelaçam nas práticas realizadas no cotidiano das escolas e nos discursos do fazer pedagógico. Conforme Carvalho (2019), no modelo de organização que se construiu sob a influência do princípio da integração, os alunos deveriam adaptar-se às exigências da escola, já no modelo da inclusão, a escola é que deve se adaptar às necessidades dos alunos. Neste sentido, em sua concepção, a escola precisa se ressignificar com relação as suas funções políticas, sociais e pedagógicas, adequando os espaços físicos e melhorando as condições de trabalho de todos que atuam na instituição educativa. Para a autora, a inclusão, entendida como inserção, é o nível mais elementar do acolhimento entre as pessoas.

Segundo Mantoan (1997, p. 176), "integração consiste num processo associativo afeto a união e coesão de pessoas, instituições ou grupos sociais, que pressupõe basicamente atitudes de cooperação que viabilizem a realização de interesses e objetivos comuns, bem como programas conjuntos e unificados". Assim, no caso do aluno com deficiência, ele estaria dentro dos espaços educacionais sem apoio para sua participação plena no processo ensino-aprendizagem, ou seja, estaria supostamente apenas para "socializar" com as demais crianças. Ainda, conforme a autora, em outra publicação:

> O processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso do vocábulo "integração" refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se

> também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais (se existentes), grupos de lazer ou residências para pessoas com deficiência. Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos países nórdicos em 1969, quando questionaram as práticas sociais e escolares de segregação (MANTOAN, 2015, p. 26).

A confusão em relação ao conceito de inclusão e sua aplicabilidade prática, ainda é algo bastante comum na educação e na sociedade. As ações de segregação, integração e exclusão, em alguns contextos sociais e mesmo na rotina escolar se fazem presentes de forma mesclada, assumindo um papel problemático nesses espaços.

Sassaki (2010), em sua proposta voltada à construção de uma sociedade para todos, escreve sobre as fases da educação especial nas práticas sociais:

> A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais. Evidentemente, essas fases não ocorreram ao mesmo tempo para todos os segmentos populacionais. Ainda hoje vemos a exclusão e a segregação sendo praticadas em relação a diversos grupos sociais vulneráveis, em várias partes do Brasil assim como em praticamente todos os outros países. Mas também vemos a prática da tradicional integração dando lugar, gradativamente, à da inclusão (SASSAKI, 2010, p. 16).

Apesar do avanço gradativo em direção à inclusão educacional apontado pelo autor, são comuns os relatos de alunos público-alvo da educação especial circulando nos diferentes espaços das escolas brasileiras sem qualquer intervenção pedagógica, enquanto seus colegas estão dentro da sala de aula estudando. Mesmo quando são inseridos na sala de aula, esses alunos tendem a ser isolados e colocados para brincar com algum apetrecho sem qualquer objetivo pedagógico e sem nenhum vínculo com o conteúdo proposto para a turma da qual faz parte.

É possível observar ainda relatos de alunos chegando quase na hora do intervalo, trazidos por seus familiares, para usufruir da merenda escolar e apenas socializar com os colegas, também há casos em que o tempo escolar é dividido com o AEE ou terapias, sendo infringido seu direito de cumprir o mesmo tempo escolar que os demais alunos.

Com efeito, compartilhando das ideias dos estudiosos que defendem a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial na escola comum, considera-se que tais situações precisam ser reduzidas e/ou eliminadas ao longo do tempo e que a inclusão educacional se torne a cada dia uma realidade concreta para esse público tão sofrido e penalizado no decorrer da história.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A formação de professores constitui um tema de grande destaque quando as discussões têm com pauta a oferta de uma educação de qualidade para todos. Essa qualidade na educação perpassa pela formação de professores, que precisam ser capacitados levando em conta a diversidade dos discentes existentes nas instituições educacionais.

Almeida (2003, p. 65-66) reforça a importância de se repensar alguns equívocos cometidos na formação dos professores para a educação inclusiva. Segundo ele:

> É preciso entender que, apesar de importantes, não há cursos suficientes que deem conta da diversidade humana, e que, em se tratando de inclusão escolar, o aluno deve sempre causar impacto, pois, assim, somos estimulados a refletir sobre a nossa prática, questionando-a, a repensar os nossos valores e as nossas atitudes e a trocar experiências com os nossos colegas compartilhando frustrações e esperanças.

Em sua concepção, é fundamental que os cursos de formação de professores, trabalhem conteúdos e experiências com o processo de inclusão, contemplando conhecimentos específicos em diversas dimensões, especialmente aquelas relacionadas às atitudes, aos saberes teóricos e metodológicos e aos saberes práticos referentes ao saber fazer do professor. Segundo o autor ainda, muitos docentes alegam sentir grande dificuldade de realizar uma prática educativa inclusiva, sobretudo pela falta de preparo decorrente da precariedade da formação recebida nos cursos de graduação.

Para Mantoan (2015, p. 78), a postura inclusiva de um professor não busca "eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado – tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade das salas de aula. Tal profissional, segundo ela, precisa estar atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as". Sobre a formação desse profissional, a autora pontua que:

> Na **formação em serviço**, os professores reagem inicialmente aos modos de ensinar inclusivos, a uma pedagogia da diferença, porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e instrucional. Eles esperam por uma formação que lhes ensine a dar aulas para os alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de indisciplina. Ou melhor: anseiam por uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. **Grande parte desses profissionais concebe a formação como mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a sua capacidade de ser um professor inclusivo** (MANTOAN, 2015, p. 79, grifo nosso).

A autora considera que a formação do professor, na perspectiva da educação inclusiva, requer uma maior atenção tanto no âmbito da formação inicial quanto da formação

continuada:

> Se de um lado é preciso continuar investindo maciçamente na formação de profissionais qualificados, de outro não se pode descuidar da realização dessa formação. É preciso estar atento ao modo como os professores aprendem ao aperfeiçoarem seus conhecimentos pedagógicos, e também ao modo como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais suscitados pelo ensino inclusivo (MANTOAN, 2015, p. 80).

Acerca desse assunto também, Silva (2012) argumenta que embora a prática efetiva e bem-sucedida com foco na inclusão escolar dependa de muitos fatores, não se pode esquecer que os profissionais da área são parte de todo o processo e, com uma atuação responsável, competente e comprometida com as ideias de uma escola democrática, é possível, sim, fazer a diferença.

No que se refere às políticas de formação dos profissionais para atuarem na educação especial, Mantoan e Santos (2010), pontuam que "os professores conhecem muito superficialmente o que os aguardam na escola logo que se formam". Para elas:

> Muito poderia ser evitado se os professores tivessem uma formação direcionada para o estudo dos problemas dos alunos e para a investigação de suas causas; se pudessem vivenciar espaços escolares em projetos colaborativos de aprendizagem, nos quais aspectos práticos e teóricos se entrelaçam na construção dos conhecimentos pedagógicos (MANTOAN; SANTOS, 2010, p. 18).

De fato, viver a práxis no processo de formação inicial em instituições educacionais e em contextos diferentes de aprendizagem, parece ser a melhor forma de se aproximar de uma formação global para atuar com o público-alvo da educação especial. Assim, seria fundamental que já nos primeiros anos de formação, os profissionais da educação tivessem a oportunidade de investigar e intervir na realidade escolar, tal como ela se configura.

A formação continuada precisa estar entrelaçada com a formação inicial e vice-versa, pois as duas propostas têm um único objetivo que é o ensino e a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, os sistemas de ensino precisam assegurar as ações pedagógicas e de formação para que os professores possam exercer suas funções com maior qualidade.

Na Lei nº 13.005/2014, que aprova o novo Plano Nacional de Educação (PNE) a ser desenvolvido entre 2014 e 2024, no que se refere à formação continuada de professores, é possível notar que há certa articulação entre a qualidade da formação de professores e a melhoria da qualidade da educação no país. Tal articulação fica clara ao se analisar a Meta 16 do PNE:

> [...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

A referida lei apresenta ainda como estratégias para realização da Meta 16:

> 16.1) Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios;
>
> 16.2) Consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;
>
> 16.3) Expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;
>
> 16.4) Ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;
>
> 16.5) Ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;
>
> 16.6) Fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público. (BRASIL, 2014).

Com efeito, apesar do disposto no PNE, o Brasil tem muito ainda a avançar em relação à formação para a educação especial inclusiva, tanto nos cursos de formação inicial de professores (nas diferentes licenciaturas), quanto nos cursos de formação continuada.

No caso da formação continuada especificamente, tais avanços pressupõem maiores investimentos por parte da União e a revisão na distribuição das responsabilidades educacionais entre as esferas administrativas.

Na distribuição das responsabilidades educacionais na Constituição em vigor, definida em seu artigo 211, a União não assume constitucionalmente a responsabilidade pela oferta da Educação Básica devendo exercer "função redistributiva e supletiva" junto às demais esferas administrativas (municípios, estados e o Distrito Federal) que são os responsáveis por esse nível de educação. Tal disposição, produz reflexos na formação continuada de professores que, na maioria das vezes, acaba por ser promovida no âmbito das próprias redes municipais e estaduais de ensino e de forma bastante precária em razão da escassez de recursos[2].

2 Um problema decorrente dessa situação diz respeito à finalidade que envolve as formações, a qual tende a se voltar para a melhoria da pontuação na atribuição de aulas ou para a obtenção de um pequeno aumento no salário do que para uma mudança efetiva da realidade das práticas docentes. Ademais, ao tornarem obrigatórios os cursos de formação continuada, algumas redes de ensino fazem com que seus professores tenham que lidar de forma "forçada" com a inclusão.

Há também alguns programas realizados pelo MEC com foco na formação para a Educação Especial, como é o caso do Programa “Educação Inclusiva: direito a diversidade”. Com efeito, ao realizar uma análise documental desse programa, voltado ao aperfeiçoamento de professores para o Atendimento Educacional Especializado e de grande alcance nacional, Borowsky (2010) identificou a permanência do modelo médico-pedagógico e psicopedagógico como base da formação e a ausência da articulação entre o AEE e a classe comum.

Segundo a autora, a centralidade na formação de professores para a educação especial tende a ser colocada no professor do AEE e apresenta como ponto central de formação as técnicas e recursos especializados e as ações referentes à articulação com a classe comum são atreladas ao repasse desses recursos e técnicas, e não à discussão pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionado incialmente, a pesquisa realizada apontou a formação continuada de professores como um dos desafios centrais para a efetivação de uma educação inclusiva e envolve questões mais amplas relacionadas às políticas de formação de professores do país.

Ainda faltam muitas iniciativas para que haja maior articulação e colaboração entre os sistemas de ensino e que a União assuma responsabilidades condizentes com sua arrecadação no que diz respeito à educação e, mais especificamente, à educação especial. A referida área permanece sendo alvo da má gestão e da falta de preparação dos profissionais que, por sua vez, não têm culpa pela falta de políticas de formação mais consistentes.

O problema tem início desde a estruturação da matriz curricular dos cursos de licenciaturas, segue com as propostas de formação continuada geralmente ministradas pelas secretarias estaduais e municipais de educação, que tendem a desvincular a formação continuada da realidade escolar.

A formação continuada precisa contemplar as especificidades de cada situação educacional e de cada unidade educativa e ser um espaço de compartilhamento das experiências adquiridas pelos profissionais, ou seja, ser um momento constante de troca dos saberes, experiências e ajuda mútua nas práticas pedagógicas e ações de formação dos educandos.

Nesse contexto, os novos professores teriam condições de aprender com os mais experientes, que também usufruem, por sua vez, do conhecimento dos novos colegas sobre as práticas pedagógicas recentes que podem melhorar seu trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. **Do especial ao inclusivo?** Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia. Tese de doutorado. Campinas, São Paulo, 2003.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva**: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: 2005. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso em: 21 de setembro de 2021.

BOROWSKY, F. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o Atendimento Educacional Especializado (2007)**: novos referenciais? 2010, 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo, dispõe sôbre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-norma-pe.html. Acesso em: 03 de abril de 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 15 de março de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html. Acesso em: 22 de março de 2020.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". 13ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

FIGUEIREDO, R. V. **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

JANNUZZI, G. M. A. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**, 2.a ed., Campinas/SP: Autores Associados, 1992.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XX1. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Todas as crianças são bem vindas a escola**. Apostila. Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, 1996.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de Pessoas Com Deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Sammus, 2015.

MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. T. **Atendimento educacional especializado**: políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Faculdad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, p. 93-109, 2010.

SASSAKI, R. K. **Construindo uma sociedade para todos.** 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: InterSabere, 2012.

CAPÍTULO 13

HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM OLHAR DISCENTE

Data de aceite: 01/02/2022
Data de submissão: 08/11/2021

Rafael Felipe Sousa Antunes
Universidade Federal do Espírito Santo UFES/CEUNES
São Mateus – Espírito Santo

Elisa Mitsuko Aoyama
Universidade Federal do Espírito Santo UFES/CEUNES
São Mateus – Espírito Santo

RESUMO: Há muito tempo os desenhos estão presentes na história da humanidade para trazer informações e retratar a história. Com as histórias em quadrinhos não seria diferente já que esse meio de comunicação de massa tem atribuído a si tanto desenhos quanto texto em um formato dinâmico que facilita a leitura, diminui a tensão e estimula vários aspectos da aprendizagem. As HQs como ferramenta pedagógica apresentam um grande potencial para serem aplicados em sala de aula, não somente como forma de entretenimento mas, mais importante que isso, como meio de informação podendo ser aplicadas no ensino-aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Esse artigo tem como objetivo elucidar as características envolvidas durante o processo de criação das HQs para o ensino de ciências, apontando o seu potencial como ferramenta pedagógica interdisciplinar. Além de qualitativa essa pesquisa descreve o caminho percorrido, do ponto de vista discente, para a elaboração de uma HQ. Cinco foram os passos percorridos: 1) etapa teórico-textual; 2) avaliação teórico-textual; 3) elaboração do roteiro; 4) grafismo; e 5) renderização. Como resultado final da atividade proposta na disciplina de Anatomia Vegetal elaboramos e criamos a revista em quadrinhos intitulada “Reino Plantae & A Batalha dos Reinos”, contendo 18 páginas, incluindo a capa. De modo geral podemos afirmar que utilizar a feitura de histórias em quadrinhos enquanto ferramenta pedagógica e educacional é algo promissor. Visto que durante o processo de criação vários processos e ações estão envolvidos, tais como: a ludicidade, a criação da cultura lúdica, a diminuição da catarse, a linguagem e processos cognitivos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências. História em Quadrinhos. HQs. Lúdico. Ludicidade.

COMIC BOOKS AS A PEDAGOGICAL TOOL IN SCIENCE TEACHING: A STUDENT OVERVIEW

ABSTRACT: Drawings have been present in human history for a long time to provide information and portray history. Comic books would be no different as this mass media has given itself both drawings and text in a dynamic format that facilitates reading, reduces tension and stimulates various aspects of learning. Comic books as a pedagogical tool have great potential to be applied in the classroom, not only as a form of entertainment but, more importantly, as a means of information that can be applied in teaching and learning for children, young people and adults. This article aims to elucidate the

characteristics involved in the process of creating comic books for science teaching, pointing out its potential as an interdisciplinary pedagogical tool. In addition to being qualitative, this research describes the path taken, from the student's point of view, for the development of a comics. Five steps were taken: 1) theoretical-textual stage; 2) theoretical-textual evaluation; 3) script elaboration; 4) graphics; and 5) rendering. As a final result of the proposed activity in the discipline of Vegetal Anatomy, we elaborated and created the comic book entitled "Reino Plantae & A Batalha dos Reinos", containing 18 pages, including the cover. In general, we can say that using comic book making as a pedagogical and educational tool is something promising. Since, during the creation process, several processes and actions are involved, such as: playfulness, the creation of a ludic culture, the reduction of catharsis, language and cognitive processes.
KEYWORDS: Science teaching. Comic books. Comics. Ludic. Playfulness.

1 I INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a busca por 'novas' metodologias de ensino tem desafiado o professor a melhorar sua prática docente sem que este perca seu papel no decorrer da construção do conhecimento. Assim, o docente precisa auxiliar o aluno no sentido de potencializar a sua capacidade de questionar, errar, criar (CORTELLA, 2006) e imaginar. Um dos problemas enfrentados pelos docentes encontra-se no fato de que os livros didáticos tradicionais, geralmente, são pouco atrativos para os alunos e, além disso, os exercícios contidos nele apresentam pouquíssimas relações com seu cotidiano (CAVALCANTE *et al.*, 2019). Dessa forma, as *comic strips, bandes desineés, fumetti, historieta, funnies, muñequitos, mangá, história aos quadrinhos, tabeó* ou apenas *gibi*, vem a fim mostrar o seu potencial (educacional e de entretenimento) para atrair a atenção do público (CARVALHO & MARTINS, 2009; DINIZ & FIGUEIREDO, 2015).

É indiscutível que, nos últimos anos, as Histórias em Quadrinhos (HQs) passaram por diversas transformações, que verificaram tanto sua adaptação a uma nova realidade (VERGUEIRO, 2007) quanto o seu potencial educativo e a sua utilidade como prática pedagógica (SANTOS & PEREIRA, 2013). Na contramão de uma educação tradicional e ainda, em sua maioria rígida, com a utilização das HQs é possível atingir tanto uma finalidade instrutiva quanto educativa (XAVIER, 2017) além de serem uma ótima fonte de entretenimento (SOUZA *et al.*, 2020).

Junto com os jornais e revistas, as HQs representam um dos mais difundidos meios de comunicação de massa (TESTONI & ABIB, 2003) e por serem relativamente acessíveis, é possível que tenham sido o primeiro contato de leitura da maioria das pessoas, consequentemente tornam-se muito importante como material de ensino (CAVALCANTE *et al.*, 2019). Visto que, contribuem através de suas características universalmente conhecidas – por exemplo, formatação dos quadrinhos, linguagem de fácil assimilação com enredo simples, apelo visual e gráfico – caráter popular – com padrões linguísticos que

visam a catarse – queda do estresse por parte do leitor – e forte ligação com o cognitivo do indivíduo que se envolve em sua narrativa – uma influência considerável na formação de seu público (TESTONI & ABIB, 2003; PESSOA, 2006) – crianças, jovens e adultos.

Diante desse contexto esse artigo tem como objetivo expor as potencialidades das Histórias em Quadrinhos enquanto ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de Ciências, do ponto de vista do aluno (discente). Para além do entretenimento esperamos apontar as possibilidades de se aprender conceitos relacionados à célula vegetal, suas organelas e funções de forma lúdica, focando o olhar no processo criativo e não apenas no produto final.

2 I O LÚDICO E A CULTURA LÚDICA

Há algumas décadas o lúdico vem sendo objeto de estudo de diversas áreas como a Antropologia, Sociologia, História, Psicologia e a Educação (SANTOS, 2012). A palavra *lúdico* se origina do latim *ludus* que etimologicamente significa o ato de brincar (CALLICCHIO & BASTISTA, 2017; ARAÚJO, 2011). No entanto, a palavra é mais ampla podendo estar associada a jogos, brinquedos, brincadeiras, dinâmicas de grupo, recorte e colagem, dramatizações, exercícios físicos, cantigas de roda, atividades rítmicas e atividades nos computadores (SANTOS & CRUZ, 1997; DOHME, 2003).

Huizinga (2014) define o jogo como uma função da vida, que pode ser caracterizada por – *(1) "ser livre" transmitindo assim a ideia de liberdade; (2) de não ser "vida real" proporcionando um mergulho no "mundo do faz de conta"; (3) de ser "limitado", pois se realiza num espaço e tempo controlados; e (4) de se "fixar com fenômeno cultural", pois tem sua presença desde as sociedades primitivas*. Adiciona ainda que o conceito de lúdico vai mais além, sendo mais que meramente jogo, divertimento, brincadeira e brincar. Para Huizinga (2014) o lúdico é acima de tudo a essência do ser humano. O autor explica isso quando estabelece que o ser humano antes de se tornar *Homo Sapiens* – aquele que pensa – e *Homo Faber* – aquele que faz –, se constitui primariamente como *Homo Ludens* – aquele que brinca, joga e interage de forma lúdica conforme a sua realidade –.

A *cultura lúdica* é um conjunto de procedimentos e significações que através do jogo e dos jogadores permite a criação de esquemas que possibilitam a compreensão do contexto. Em outras palavras a cultura lúdica é o resultado das interações sociais (BROUGÈRE, 2002) existentes nas dinâmicas dos jogos. Portanto a importância da cultura (lúdica) no desenvolvimento e no processo de aprendizagem é determinante, posto que ela condiciona o modo como se adquirem, interpretam, partilham e acumulam informações, costumes, esteriótipos, valores e conhecimentos aos níveis individual, de grupo, organizacional, inter-organizacional e societal. Além do mais, pode exercer um impacto marcante nas decisões relativas à vida do indivíduo e acaba por influenciar nos processos de aquisição, interpretação, partilha, acumulação de conhecimento, relações pessoais e interpessoais.

Ademais, refere-se às atitudes, costumes, línguas, crenças – filosóficas e religiosas –, permitindo assim, que os indivíduos se situem em relação ao passado, presente e futuro, e absorvam a interpretação e a criação de símbolos que traduzem sentidos e emoções (ARAÚJO, 2011).

3 I HISTÓRIA EM QUADRINHOS: UM POUCO DE HISTÓRIA

De acordo com Carvalho & Martins (2009) não é possível afirmar, com certeza, quando as HQs surgiram. No entanto, os autores apontam que em 1823, em Boston, Charles Ellms publicou em um almanaque as primeiras anedotas e quadrinhos cômicos. Vinte e seis anos depois é publicada em Nova Iorque a *Yankee Doodle*, uma revista exclusiva de quadrinhos e tirinhas. Foi, no entanto, em 1895 que esse tipo de publicação passou a ser chamado de "Histórias em Quadrinhos" já que começou a fazer o uso de balões de legendas de forma integrada – texto e desenho –, permitindo uma leitura mais fluida. Nessa mesma época é criado a tirinha *The Yellow Kid*, publicada em jornais de Nova Iorque por Richard Outcault, que já possuía características ímpares presentes nas HQs (CAVALCANTE *et al*., 2019) com isso *The Yellow Kid* foi considerada a primeira e verdadeira história em quadrinhos (FEIJÓ, 1997).

No Brasil, o precursor das histórias em quadrinhos foi o ítalo-brasileiro Ângello Agostini (1843-1910). O cartunista estudou desenho em Paris, mas foi no Brasil onde seu talento foi reconhecido ao realizar vários trabalhos como por exemplo "*As Aventuras de Nhô Quim*" ou "*Impressões de uma viagem à corte*", publicados pela primeira vez em 30 de janeiro de 1869, na revista *Vida Fluminense*, no Rio de Janeiro (ALVES, 2001; CARVALHO & MARTINS, 2009; CAMPOS, 2013)). Ângello Agostini também teve uma expressiva contribuição no lançamento da primeira revista em quadrinhos brasileira – *O Tico-Tico* – publicada em 1905. A revista trazia além de quadrinhos, passatempos e textos diversos voltado ao público infantil e ficou em circulação por um período de cinquenta e um anos, por esse motivo ficou conhecida com um marco na história das HQs (CARVALHO & MARTINS, 2009; CAMPOS, 2013).

De acordo com Cirne (1990) e Silva Junior (2011) os quadrinhos tornaram-se efetivamente populares em âmbito nacional a partir da década de 1930. Essa popularidade ocorreu pelas mãos do então empresário e jornalista Adolfo Aizen que importou dos Estados Unidos o que havia de mais moderno no gênero de histórias em quadrinhos. Nesse momento, por intermédio da revista Suplemento Juvenil, o público brasileiro teve contato com os heróis de aventura que emergiu nos Estados Unidos no final dos anos de 1920, com histórias de personagens como *Flash Gordon, Mandrake, Jim das Selvas* e outros. Por esse motivo era de se esperar, como aponta Tota (2000) e Carvalho & Martins (2009), que os quadrinhos brasileiros fossem, a princípio, baseados em produções norte-americanas, sendo assim alinhavam-se gradativamente à cultura de massas, gestos e

padrões americanos.

Já na década de 1940, com a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, os quadrinhos de heróis com superpoderes proliferaram. Foi nessa década por exemplo em que heróis como *Capitão América, Mulher Maravilha e Capitão Marvel* foram criados (XAVIER, 2017). Segundo Carvalho & Martins (2009), nesse mesmo período foi criado a revista *Gibi* que em pouco tempo se transformou em Gibi Semanal, o Globo Juvenil, o Gibi Mensal e o Globo Juvenil Mensal e as HQs passaram a mostrar a sua influência.

Os quadrinhos, na década de 1950, passaram a questionar a sociedade sobre um aspecto mais filosófico e sociopsicológico. Foi nesse período, por exemplo, em que foram criados os quadrinhos do *Peanuts* que se orientava para uma filosofia existencialista. Nessa mesma década surgiu, também, o movimento artístico "*pop-art*" inspirado nas HQs, as HQs de violência e terror (XAVIER, 2017). Um evento importante no Brasil, no ano de 1951, em São Paulo, foi a realização da I Exposição Internacional das HQs, mostra pioneira em todo o mundo que reconheceu os HQs como uma forma de manifestação artística (IANNONE & IANNONE, 1994).

Marcada pelo movimento jovem da contracultura na década de 1960 as HQs passaram a contestar os valores tradicionais e promoveram uma verdadeira revolução de costumes, foi nesse momento, por exemplo, em que surgiram as primeiras heroínas, como reflexo dos movimentos feministas (XAVIER, 2017). Nesse contexto surge o primeiro gibi de sucesso no Brasil – o *Pererê* –, criado por Ziraldo no ano de 1959. O Pererê foi a primeira tomada de consciência reflexiva da realidade nacional nas HQs, pois retratava o folclore brasileiro, criticava às ações governamentais, estabelecia referências explícitas à acontecimentos importantes, a título de exemplo – A Revolução Cubana, A Guerra Fria e a Copa do Mundo de 1962. Porém, por ser um material rico em questões ideológicas, teve a sua produção suspensa, devido ao seu viés político em um período de censura (GOMES, 2008; CARVALHO & MARTINS, 2009; SANTOS & GANZAROLLI, 2011).

Apesar de Ziraldo ter produzido e lançado o primeiro gibi de sucesso, foi Maurício de Sousa quem conseguiu realmente o que nenhum dos outros desenhistas nacionais sequer poderiam imaginar – ter êxito no Brasil e no mundo (SANTOS & GANZAROLLI, 2011), além de ser o único artista brasileiro a receber em 1971 o prêmio *Yellow Kid*, o Oscar das HQs (IANNONE & IANNONE, 1994). Com a Turma da Mônica, Maurício de Sousa tornou-se o campeão de vendas e maior nome da indústria de quadrinhos nacional (ROSA, 2014). A década de 1970 foi marcada, ainda, pelo surgimento de quadrinistas importantes no Brasil como – Henfil, Luiz Gê, Laerte e os irmãos Caruso (XAVIER, 2017).

Nos anos de 1980, segundo Xavier (2017), na contramão dos quadrinhos de violência e super-heróis, surgem HQs importantes como *Calvin e Haroldo*, a primeira tirinha diária a ter repercussão mundial. No Brasil, a editor Circo, publicou revistas com trabalhos de grandes quadrinistas brasileiros como Ageli, Glauco e Laerte.

Portanto, vemos que os quadrinhos e HQs representam, sem dúvida, um meio de

comunicação de massa popular (VERGUEIRO, 2012). E ainda como salienta Carvalho & Martins (2009) as HQs, tanto em âmbito internacional quanto nacional, consolidaram-se como uma produção cultural da humanidade. No entanto, ainda sofrem um desprestígio quanto a sua leitura e utilização no ambiente escolar.

4 I HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

As Histórias em Quadrinhos são um conjunto e uma sequência, i.e., são sistemas narrativos compostos por dois meios de expressão distintos – o desenho e o texto –. Sua principal unidade narrativa é o próprio quadrinho (IANNONE & IANNONE, 2004; VERGUEIRO, 2007; SANTOS & GANZAROLLI, 2011). Para Almeida (2019) as Histórias em Quadrinhos, enquanto gêneros voltados ao jornalismo de entretenimento podem ser definidas como arte sequencial, pois são os desenhos em sequência que narram um história, transmitindo mensagens importantes por meio da linguagem verbo-visual, com características, marcas e funções específicas. Ainda de acordo, com a autora, as HQs apresentam tanto um caráter lúdico quanto artístico, pois mistura texto e imagem, contribuem, dessa forma, para o desenvolvimento de capacidades envolvidas na leitura e produção de texto.

Testoni & Abib (2003) aponta três características das Histórias em Quadrinhos enquanto ferramenta pedagógica, são elas: (1) *o lúdico*; (2) *a linguagem*; e (3) *o cognitivo*. No que diz respeito ao lúdico Huzinga (2001) afirma que o jogo é parte integrante das História em Quadrinhos. Por apresentar sistemas linguísticos próprios e regras para a sua leitura as HQs não se privam de jogar com seus personagens, códigos e leitores (TESTONI & ABIB, 2003). Além disso, exploram ideogramas e a própria narrativa que por sua vez é utilizada com frequência na busca de um equilíbrio entre arte e ludicidade (QUELLA-GUYOT, 1994). Outro aspecto presente nas HQs e que também está relacionado ao lúdico é a catarse como objeto formador da atividade lúdica que busca no leitor uma performance livre das tensões cotidianas ou tradicionalmente impregnadas nos sistemas escolares. Quando a leitura ou o aprendizado ocorre livre de tensões a informação tende a ficar armazenada no subconsciente, fazendo com que o aprendizado ocorra quase que inconscientemente por parte dos leitores (RAMOS, 1997).

A linguagem dos quadrinhos por sua vez é a combinação de signos, uma estratégia cada vez mais utilizada nos meios de comunicação de massa (TESTONI & ABIB, 2003). Caracteriza-se por uma abordagem semiótica partindo da ideia de texto, i.e., procura explorar os processos combinatórios que se unem à escrita, formando uma estrutura única e indissociável (MACHADO, 1999). Quella-Guyot (1994) adiciona que o texto incorporado aos quadrinhos tem o objetivo de indicar aquilo que a imagem não mostra, acrescentando elementos temporais e espaciais à estória, estabelecendo pois uma união lógica entre texto e quadros. Ainda de acordo com o autor essa característica é capaz de transformar um

texto-imagem, antes independentes um do outro em um sistema dinâmico e representativo da realidade seja ela fiel ou imaginária, real ou semi-real, consegue portanto que o leitor participe de sua narrativa. Por fim, Testoni & Abib (2003) afirma que a eficácia da mensagem a ser transmitida pelos quadrinhos está, na verdade, na amplitude da intersecção entre as informações de texto e as informações de imagem.

O processo cognitivo, por fim, também pode ser desencadeado pela leitura (TESTONI & ABIB, 2003), através dela o leitor decifra, decodifica, interpreta o sentido, adquire conhecimento, cultura, lazer e ainda estimula a sua imaginação, no entanto, vale ressaltar que a leitura é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante (CATONIO & MUNIZ, 2014). Testoni & Abib (2003) afirma que a interpretação dos códigos mistos que permeiam as HQs exigem uma atenção complexa do leitor, tendo em vista o grande número de regras e convenções estabelecidas para uma leitura correta. É durante o desenvolvimento do enredo, ainda de acordo com os autores, que o leitor poderá utilizar sua capacidade de análise, síntese, classificação, decisão e outras tantas atividades mentais que se fazem ou se fizeram necessárias para a compreensão correta da narrativa.

Considerando as características das Histórias em Quadrinhos, Leite (2017) sugere que as HQs podem ser inseridas no cotidiano escolar, em diferentes áreas e com um olhar interdisciplinar, visto que são recursos constitutivos de textos. Santos (2001) afirma que a linguagem e os elementos dos quadrinhos quando bem utilizados, podem ser aliados do ensino, já que a união do texto com a imagem facilita a compreensão dos conceitos que ficariam abstratos se relacionados unicamente às palavras.

As Histórias em Quadrinhos vêm adentrando as escolas e salas de aula com relativa facilidade mas essa inserção nem sempre ocorreu dessa forma (SILVA, 2011) pelo fato de serem consideradas um material proveniente de cultura de massa em oposição a uma pretensa cultura erudita (CARVALHO & MARTINS, 2009) em outras palavras a dificuldade na utilização das HQs como ferramenta pedagógica na educação ocorre devido ao fato que não são publicações de origem acadêmica, mas do meio de mídia em massa, cujo principal enfoque é apenas o entretenimento (SANTOS, SILVA & ACIOLI, 1998).

Na contramão do preconceito existente em relação as HQs enquanto ferramenta pedagógica Dias *et al.* (2019) estabelece que se as HQs forem corretamente utilizadas no mundo escolar, podem ser transformadas em um material didático-pedagógico a ser inserido nas atividades da sala de aula, criando, portanto, oportunidades para os alunos estabelecerem relações com os conteúdos das diferentes áreas ou disciplinas, por serem um tipo de leitura que cativa o público. Ademais, se bem escolhidas ou produzidas pelos educadores as HQs têm grande eficácia nos trabalhos escolares, os envolvidos aprendem não só conteúdos mas também desenvolvem o prazer da leitura de forma divertida (SILVA, 2015).

Por fim mas não menos importante cabe lembrar que, de acordo com Silva (2015), a utilização das História em Quadrinhos é reconhecido pela Lei de Diretrizes e Base de

1996 (LDB/96), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (PCN/98) e pela Base Nacional Comum Curricular de 2017 (BNCC/2017). O autor salienta que após a avaliação do Ministério da Educação, muitos autores de livros didáticos passaram a incluir em suas produções a linguagem dos quadrinhos com o objetivo de diversificar a linguagem de textos informativos. Desse modo, observa-se que há um movimento crescente de estimulo ao uso das Histórias em Quadrinho como recurso didático em ambientes escolares (SANTOS & PEREIRA, 2013).

Considerando o que foi dito anteriormente acerca das características e consequentemente das potencialidades pedagógicas das HQs propomos neste artigo a criação de uma HQ para o ensino de botânica.

5 I METODOLOGIA

Essa proposta metodológica surgiu de uma atividade avaliativa da disciplina de *Anatomia Vegetal* aplicada ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Espírito Santo, campus São Mateus, como requisito parcial para aprovação na disciplina.

Com a finalidade de explicar o *"fazer História em Quadrinho (HQs)" do ponto de vista do discente* elucidaremos o caminho percorrido para a criação da HQ.

De modo geral para a criação das Histórias em Quadrinhos, definimos e seguimos as seguintes etapas: (1) levantamento bibliográfico (parte teórico-textual); (2) avaliação de conteúdo; (3) elaboração do roteiro (contextualização, trama, conflito, clímax, definição de personagens); (4) definição da parte gráfica; e (5) edição/formatação (renderização: parte teórico-textual + parte gráfica).

O levantamento bibliográfico consisitiu em buscar informações sobre o células vegetais, organelas e funções em diversas fontes de informação. Optamos pelas seguintes fontes: Só Biologia (www.sobiologia.com.br), Toda Biologia (www.todabiologia.com), Biologia Net (www.biologianet.com), Khan Academy (pt.khanacademy.org), Toda Matéria (www.todamateria.com.br) – e livros didáticos – *Anatomia Vegetal de Beatriz Appezzato-da-Glória e Sandra Maria Carmello-Guerreiro; Anatomia Vegetal – Parte 1: Células e Tecidos de Elizabeth G. Cutter*.

Posteriormente comparamos e checamos o conteúdo proveniente das diversas fontes para podermos definir a parte teórica-textual da História em Quadrinhos em conformidade principalmente com as fontes mais sólidas (livros).

Estabelecido a parte teórica-textual, começamos a pensar no roteiro, nesse momento contextualizamos o conteúdo científico, estabelecemos trama, conflito, clímax e definimos personagens.

A próxima etapa, consistiu pela feitura da parte gráfica da revista. Optamos por utilizar um pouco do que vem sido consumido atualmente por jovens e adultos, dessa forma

a HQ traz consigo o que hoje chamamos de *Easter-Eggs* – referências escondidas de filmes, séries e livros. Portanto, algumas imagens foram retiradas de filmes como *O Senhor dos Anéis, Vikings, 300, Olhos Famintos*, outras foram retiradas do *Google*. Após selecionadas, as imagens foram editadas na versão gratuita do *software* Cartoonizer (www.cartoonize.net) para ficarem com a aparência e aspecto de desenhos. Posteriormente definiu-se o *layout* da revista e a fonte a ser utilizada para a parte textual, obtida gratuitamente em www.dafont.com.

Estabelecidos a parte teórico-textual e a parte gráfica, optamos por unir as partes no *Microsoft Word*, no entanto, posteriormente descobrimos ser mais dinâmico utilizar o *Microsoft Powerpoint*. A escolha do software utilizados foi pensada pela facilidade de acesso e pela simplicidade de manuseio de suas ferramentas.

6 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado final da atividade proposta na disciplina de Anatomia Vegetal elaboramos e criamos a revista em quadrinhos intitulada *"Reino Plantae & A Batalha dos Reinos"*, contendo 18 páginas, incluindo a capa.

Partindo da premissa de que atualmente, muito se consome em relação a super-heróis, assim como nas décadas de 1930 e 1940, optamos por inserir essa ideia na revista em quadrinhos que estávamos desenvolvendo. Pensando principalmente em chamar a atenção do público. Apesar de serem heróis, não são como o *Superman* ou o *Batman,* optamos por trazer algo de caráter mais fantasioso e feudal, por isso escolhemos como personagens, reis, magos, elfos, anões, monstros, feiticeiros e guerreiros. A escolha dos personagens também foi inspirada pelo movimento "*pop-art*" iniciado na década de 1950, visto que muito do que se consome nesse assunto nos dias de hoje é de origem norte-americana e as grandes produções tanto cinematográficas quanto literárias são, também, de origem norte-americana.

O contexto da revista em quadrinhos foi pensado de forma que diferentes conceitos pudessem ser trabalhados nas aulas, claramente o foco principal são os conceitos científicos relacionados às células, organelas, funções e estruturas celulares, todavia é possível trabalhar assuntos da área de história, como por exemplo – a Guerra Persa, a construção da muralha da China e das igrejas de São Petersburgo, feudalismo, monarquia e absolutismo por exemplo. Em relação à realidade nacional e ainda relacionado às ciências é possível trabalhar o conceito de Educação Ambiental visto que o *'reino plantae'* da revista é um reino amistoso, onde as pessoas vivem em paz e cada um desempenha seu papel a seu próprio modo, é repleto de florestas habitadas por diversos tipos de pessoas e seres. No entanto, "esse reino está sob ameaça de um exército destrutivo, que só quer acabar com o que existe". Pode-se trabalhar, aqui, assuntos da atualidade e/ou recorrentes como – a queimada/derrubada das florestas e a vulnerabilidade de ambientes naturais em função

de ações antrópicas, por exemplo.

Todo o processo de criação da História em Quadrinho e os temas contextuais/interdisciplinares elencados por nós concordam com o conceito de *cultura lúdica* proposto por Brougère (2002) e Araújo (2011), já que é através da cultura que podemos adquirir, interpretar, partilhar e acumular informações, costumes, esteriótipos, valores e conhecimentos aos níveis individual, de grupo, organizacional, inter-organizacional e societal, e nesse processo esses aspectos são muito visíveis.

Ademais, ao longo do processo criativo foi possível observar e trabalhar em cima dos aspectos das HQs apontados por Testoni & Abib (2003). O *lúdico* com foco na diminuição da tensão (catarse) enquanto estudantes criando um material para leitores e outros estudantes. O que nos levou a pensar com cuidado os personagens e o contexto, escolhidos de modo que os leitores pudessem se identificar e adentrar em um mundo imagético onde a imaginação pudesse fluir e dessa forma pudessem participar da narrativa ao passo que adquirissem informações científicas de forma direta/indireta. Todos esses aspectos, portanto, estão relacionados com a *linguagem*.

Enquanto criadores, observamos que durante todo o processo estivemos engajados de alguma forma com os *aspectos cognitivos*, sejam ela diretamente associado ao conteúdo específico ou em relação a outros saberes – história, roteiro, escrita, leitura e releitura, tecnologia, entre outros.

7 | CONCLUSÃO

De modo geral podemos afirmar que utilizar a feitura de Histórias em Quadrinhos enquanto ferramenta pedagógica e educacional é algo promissor. Visto que durante o processo de criação vários processos e ações estão envolvidos, tais como: a ludicidade, a criação da cultura lúdica, a diminuição da catarse, a linguagem e processos cognitivos. Esses aspectos e processos permitem que os alunos aprendam de forma descontraída, tenham a oportunidade de aprenderem outros saberes de forma contextualizada e interdisciplinar, fortalecendo o imagético, e a capacidade de síntese e acima de tudo serem protagonistas do seu próprio saber.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. M. Histórias em quadrinhos e educação infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 2-9, set. 2001.

ARAÚJO, L. C. **O lúdico no ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa – Portugal, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4199>. Acesso em: 29 julho 2021.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CALLICCHIO, R. S.; BATISTA, F. M. R. C. A contribuição do lúdico nos processos de ensino aprendizagem. **Revista Eletrônica Científica Inovação Tecnologia**, Curitiba – PR, v.8, n.17, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/e-4791>.

CAMPOS, C. C. O. **Quadrinhos e o incentivo à leitura.** 2013. 143f. Monografa (Bacharelado em Biblioteconomia) – Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

CARVALHO, L. S.; MARTINS, A. F. P. Os quadrinhos nas aulas de Ciências Naturais: uma história que não está no gibi. Revista Educação em Questão, Natal, v. 35, n. 21, p. 120-145, maio/ago. 2009.

CATONIO, A. C. D. R.; MUNIZ, M. R. O lúdico como estímulo à leitura e à escrita: um estudo sobre o projeto de extensão almanaque. **Revista Diálogos: Extensão e Aprendizagem: tempos e espaços**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 58-66, dez. 2014. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/5237/3522>. Acesso em: 29 julho 2021.

CAVALCANTE, W. O.; NOVAIS, A. L. F.; FERREIRA, F. C. L. Abordagem lúdica das questões de física: história em quadrinhos sobre cinemática. **Scientia Plena**, v. 15, n. 7, jul. 2019.

CIRNE, M. **História e Crítica dos Quadrinhos Brasileiros**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Europa & FUNARTE, 1990.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. Cortez: Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2006.

DIAS, S. D.; SABINO, C. V. S.; LOBATO, W. Uso da história em quadrinhos na educação ambiental em Santo Antônio de Pádua, RJ. **Revista Terrae Didatica**, v. 15, p. e019032, 2019.

DINIZ, T.; FIGUEIREDO, C. A. P. Histórias em quadrinhos no Brasil: traduzindo a história. **Blucher Arts Proceedings**, v. 1, n. 1, p. 87-101, set. 2015.

DOHME, V. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

FEIJÓ, M. **Quadrinhos em ação: um século de história**. São Paulo: Moderna, 1997, 79 p.

GOMES, I. L. Uma breve introdução à história das histórias em quadrinhos no Brasil. *In:* ENCONTRO NACIONAL DA REDE ALFREDO DE CARVALHO, Rio Grande do Sul, 2008. **Anais do 6° ENCONTRO NACIONAL DA REDE ALFREDO DE CARVALHO**, Rio Grande do Sul, 2008, p. 1-15.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**, São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.

IANNONE, L. R.; IANNONE, R. A. **O mundo das histórias em quadrinhos.** São Paulo: Moderna, 2004.

KAWAMOTO, E. M.; CAMPOS, L. M. L. Histórias em quadrinhos como recurso didático para o ensino do corpo humano em anos inicias do ensino fundamental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 1, p. 147-158, jan/mar. 2014.

LEITE, B. S. Histórias em quadrinhos e ensino de química: propostas de licenciados para uma atividade lúdica. **Revista eletrônica Ludus Scientiae – RELuS**, v. 1, n. 1, p. 58-74, jan/jul. 2017.

MACHADO, I.A. Texto & Gêneros: Fronteiras apud DIETZSCH, M. J.(org.) **Espaços da Linguagem na Educação**, São Paulo: Humanas, FFLCH/USP, 1999.

OLIVEIRA, R. R. As finalidades do ensino de ciências naturais no discurso de professores das séries iniciais do ensino fundamental. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, p.1154-1157, 2009.

OVIGLI, D. F. B.; BERTUCCI, M. C. S. A formação para o ensino de ciências naturais nos currículos de pedagogia das instituições públicas de ensino superior paulistas. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v .14, n.2, p. 194-207, jul. 2009.

PESSOA, A. R. **Histórias em quadrinhos: um meio intermidiático**. *In:* Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação. 2008. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/pessoa-alberto-historias-em-quadradinhos.pdf>. Acesso em: 18 fevereiro 2021.

QUELLA-GUYOT, D. **A História em Quadrinhos**, São Paulo:Unimarco Editora,1994.

RAMOS, E. M. F. Brinquedos e jogos no ensino de Física. **Revista Ciência e Educação**, v. 4, p. 40-53, 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ciedu/v04/v04a04.pdf>. Acesso em 19 fevereiro 2021.

ROSA, F. **Almanaque dos quadrinhos: 120 anos de história**. São Paulo: Discovery Publicações, 2014.

SANTOS, M. O.; GANZAROLLI, M. E. Histórias em quadrinhos: formando leitores. **TransInformação**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 63-75, jan/abr. 2011.

SANTOS, R. E. Aplicação da história em quadrinhos. **Revista Univerciência**, São Paulo, v. 8, n. 22, 2001.

SANTOS, S. M.; CRUZ, D. R. M. O lúdico na formação do educador. ***In***: **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SANTOS, T. C.; PEREIRA, E. G. C. Histórias em quadrinhos como recurso pedagógico. **Revista Práxis,** Volta Redonda, v. 5, n. 9, p. 51-56, jul. 2013.

SANTOS, V. J. DA R. M.; SILVA, F. B. DA; ACIOLI, M. F. Produção de Histórias em Quadrinhos na abordagem interdisciplinar de Biologia e Química. **RENOTE**, v. 10, n. 3, p. 1–8, 2012.

SILVA JUNIOR, G. **A guerra dos gibis: a formação do mercado editorial brasileiro e a censura os quadrinhos**, 1933-64. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p 433.

SILVA, C. A. C. Histórias em quadrinhos e leitura. **Cadernos de Educação**, v. 14, n. 28, p. 51-71, jan/jun. 2015.

SILVA, K. S. As Histórias em Quadrinhos como fator didático-pedagógico: alguns aspectos da sua produção acadêmica entre 1990 e 2002. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10, 2011, Curitiba. **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba, 2011, p. 16415-16424.

SOUZA, D. G.; MIRANDA, J. C.; COELHO, L. M. Histórias em quadrinhos como ferramenta de educação ambiental. **SAJEBTT**, Rio Branco, v. 2, n. 2

TESTONI, L. A.; ABIB, M. L. V. S. A utilização de história em quadrinhos no ensino de física. *In*: IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, São Paulo, 2003. **Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências,** São Paulo: ENPEC, 2003, p. 1-11.

TOTA, A. P. **O imperialismo sedutor: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p 289.

VERGUEIRO, W. A atualidade das histórias em quadrinhos no Brasil: a busca de um novo público. **História, imagem e narrativas** Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, set. 2007.

VERGUEIRO, W. **Uso das HQs no ensino**. *In*: RAMA, A.; VEGUEIRO, W. (orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.* 4 ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 7-29.

XAVIER, G. K. R. S. Histórias em quadrinhos: panorama histórico, características e verbo-visualidade. **Darandina Revisteletrônica**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, dez. 2017.

CAPÍTULO 14

PERFIL DE INGRESSANTES EM ZOOTECNIA EM ENSINO REMOTO, NO ESTADO DO MATO GROSSO EM 2020

Data de aceite: 01/02/2022
Data de submissão: 05/11/2021

Vanessa Sobue Franzo
Doutora, Faculdade de Zootecnia e Extensão Rural da Universidade Federal do Mato Grosso- MT
http://lattes.cnpq.br/4532197122235013

Maria Fernanda Soares Queiroz Cerom
Doutora, Faculdade de Zootecnia e Extensão Rural da Universidade Federal do Mato Grosso- MT
http://lattes.cnpq.br/8068595140892825

Alexandra Pottenza Vidotti
Doutora, Faculdade de Zootecnia e Extensão Rural da Universidade Federal do Mato Grosso- MT
http://lattes.cnpq.br/6306762820447085

Aline Regina Piedade
Faculdade de Zootecnia e Extensão Rural da Universidade Federal do Mato Grosso- MT
http://lattes.cnpq.br/1473200727604621

RESUMO: O processo de escolha de uma profissão pode ser algo tranquilo ou bastante conturbado, tangido de muita indecisão. As instituições de ensino superior têm, por objetivo proporcionar conhecimento científico e tecnológico para aqueles que almejam uma profissão, que será importante no sucesso pessoal, pois o ofício impacta diretamente a vida familiar de qualquer indivíduo. Devem-se utilizar técnicas e metodologias de aprendizagem que favoreçam o conhecimento e crescimento das pessoas que procuram um curso superior e, nesse prisma figura a Universidade Federal de Mato Grosso oferecendo o curso de Zootecnia para pessoas que desejam se formar nesta área das Ciências Agrárias. O objetivo da pesquisa foi relatar o perfil de ingressantes no ano de 2020, em meio à pandemia de COVID-19 em que as universidades federais estavam em ensino remoto. Os dados de fontes primárias foram coletados em questionário aplicado aos 45 ingressantes do curso de Zootecnia no ano de 2020, por meio do “Google Forms”. O questionário anônimo e voluntário constou de 39 questões objetivas aplicadas ao final do primeiro mês de ingresso dos estudantes e de 15 questões efetuadas ao final do quarto mês de ingresso no curso. Os resultados mostraram que a maioria dos estudantes é do sexo feminino, da raça parda e não tem nenhum membro da família trabalhando em áreas das Ciências Agrárias. Adicionalmente, a maioria possui meios para acompanhar as aulas remotas como computador/tablet/notebook e têm acesso à Internet em casa. Ainda, todos os estudantes querem atuar como zootecnista, principalmente na área da Produção Animal, o que é importante para o desenvolvimento da região geoeconômica do Mato Grosso. Conclui-se que o perfil socioeconômico dos alunos da Zootecnia do estado do Mato Grosso segue o fluxo normal de diversas pesquisas já realizadas na área da educação, demonstrando a crescente ocupação dos pardos no ensino superior. Ademais, notou-se que a família deixou de acompanhar a formação escolar a partir do ensino médio e

que, a INTERNET se destaca na busca de conhecimento refletindo, nitidamente, mudanças comportamentais que estão fluindo dentro da sociedade e que, definitivamente, a profissão zootecnista favorece o desenvolvimento da região Centro-Oeste do Brasil, além disso os alunos gostariam de atuar em áreas destinadas à produção animal, que é de grande estima para a região geoeconômica do Mato Grosso.
PALAVRAS-CHAVE: Graduação; Ciências Agrárias; Internet; Pandemia COVID-19; Profissão.

STUDENTS´PROFILE OF ZOOTECNIA COURSE IN REMOTE EDUCATION IN THE STATE OF MATO GROSSO, 2020

ABSTRACT: The process of choosing a profession can be something calm or quite troubled, with a lot of indecision. Higher education institutions aim to provide scientific and technological knowledge to those who want a profession, which will be important in their personal success, as the profession directly impacts the family life of any individual. Learning techniques and methodologies that favor the knowledge and growth of people seeking a higher education must be used and, in this perspective, the Federal University of Mato Grosso offers the Animal Science course. The objective of the research was to report the profile of freshmen in 2020, in the midst of the COVID-19 pandemic in which federal universities were in remote education. Data from primary sources were collected in a questionnaire applied to 45 students in 2020, through “Google Forms”. The anonymous and voluntary questionnaire consisted of 39 objective questions applied at the end of the first month of admission of students and 15 questions asked at the end of the fourth month of admission to the course. The results showed that most students are female, of mixed race and do not have any family members working in the fields of Agricultural Sciences. Additionally, most of them have means to monitor remote classes such as computer/tablet/notebook and have Internet access at home. Furthermore, all students want to work as zootechnicians, especially in the area of Animal Production, which is important for the development of the geoeconomic region of Mato Grosso. It is concluded that the socioeconomic profile of Zootechnic students in the state of Mato Grosso follows the normal flow of several researches already carried out in the area of education, demonstrating the growing occupation of browns in higher education. In addition, it was noted that the family stopped following school education from high school onwards and that the INTERNET stands out in the search for knowledge, clearly reflecting behavioral changes that are flowing within society and that, definitely, the zootechnical profession it favors the development of the Midwest region of Brazil, in addition the students would like to work in areas destined to animal production, which is of great esteem for the geoeconomic region of Mato Grosso.
KEYWORDS: University graduate; Agricultural Sciences; Internet; COVID-19; Profession.

INTRODUÇÃO

O processo de escolha de uma profissão para um jovem que acabou de sair do ensino médio e está prestes a ingressar em uma universidade pode ser algo prazeroso ou conturbado e no indivíduo, como argumenta Castanho (1988, p. 10-11), deve-se notar os interesses, as aptidões, pois a pessoa não busca somente uma ocupação, mas sim uma

realização pessoal. Conforme salienta Paulo Freire (2009) somos seres inacabados em constante transformação.

> Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. [...] Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta das influências das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 2009).

Por outro lado, as instituições de ensino superior (IES) lutam por ensino de qualidade, fornecimento de conhecimento e tecnologias novas no intuito de galgar posições privilegiadas dentre as melhores universidades do Brasil e os recursos humanos (estudantes e professores) são primordiais no processo de construção do pensamento humano e da profissão. A Universidade é o reflexo da sociedade e dentro daquela há espaço para todas as classes sociais, etnias, credos, assim como suas contradições (LATREILLE, 2013).

O curso de Zootecnia é composto por um grupo bastante heterogêneo de pessoas em relação ao perfil social, econômico, cultural e intelectual, constando de indivíduos com costumes, credos, perfil econômico distinto e diferentes níveis intelectuais, o que torna a atividade docente-aprendizagem desafiadora tanto para os docentes, quanto para os docentes.

Fato é que, atualmente, o ensino é marcado por grande avanço da tecnologia e é notório que tais tecnologias moldam o comportamento de jovens que estão em idade escolar (SOUZA, 2008). De acordo com Mugnol (2009) a tecnologia favoreceu o surgimento de novas metodologias de ensino e aprendizagem.

> Os avanços tecnológicos tornaram mais visíveis as possibilidades de desenvolvimento de outras atividades de ensino e aprendizagem (MUGNOL, 2009).

Com a expansão da Internet nas IES começaram a ofertar ensino à distância a e a utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) com maior frequência (BATISTA, 2000). As tecnologias educacionais se incrementam com as mudanças econômicas no cenário mundial, período o qual as inovações tecnológicas estavam em processo de ascensão e as novidades tecnológicas estavam sendo criadas para atender o mercado (CASTELLS, 2002).

Em tempos da pandemia de COVID-19 que assolou o mundo e de com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), 165 países foram afetados pela pandemia da Covid-19, contabilizando 1,5 bilhão de crianças e jovens – 87% da população mundial de estudantes (BURNS, 2020; UNESCO, 2020). As universidades, por sua vez, se viram em um imbróglio, pois detinham um conhecimento precário sobre as condições sociais de seus alunos, associado à dificuldade de fazer com eles contato

individual. Tal situação pautou a realização de esforços durante vários meses, desde a realização de pesquisas tipo *survey* sobre o uso de computadores e os desafios reais sobre acesso à internet entre estudantes e docentes até o lançamento de editais e outras convocatórias para a compra de pacotes de dados e equipamentos e para cadastro de estudantes interessados na doação (CASTIONI et al., 2021).

Neste prisma, é salutar o embasamento deste estudo, visto que o objetivo do estudo foi identificar o perfil sócio-econômico, cultural e intelectual dos ingressantes (2020/1) do curso de Zootecnia, além das motivações que os levaram à escolha do curso superior e ainda, as áreas que pretendem atuar e que ingressaram em aulas remotamente.

METODOLOGIA

Os dados de fontes primárias foram coletados em questionário aplicado aos 45 ingressantes do curso de Zootecnia, em duas etapas, no semestre 2020/1 por meio do "Google Forms". O questionário anônimo e voluntário constou na primeira etapa de 45 (vinte e cinco) questões objetivas aplicadas ao segundo mês de ingresso dos estudantes. As questões versaram sobre diversas temáticas: a) perfil básico; b) perfil econômico; c) motivação para entrada no curso de Zootecnia. A segunda etapa aplicada ao quarto mês de ingresso, constou de 18 questões que abordam: a) perfil cultural; b) acompanhamento familiar para aprendizado; c) metodologia de estudo empregada para aprendizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados revelaram que a maioria dos ingressantes é do sexo feminino com idade inferior a 20 anos. São de etnia parda (55%) que não ajudam no sustento da casa que são providos pelos pais (90%), em que o grau da escolaridade da mãe é ensino médio completo (50%) e do pai é ensino médio completo ou superior completo (50%) e 90% dos estudantes não possuem ninguém da família trabalhando em áreas das Ciências Agrárias ou afins.

A maior parcela possui computador/notebook/tablet (95%) – Figura 1 e possuem acesso à Internet em casa (90%) – Figura 2, além disso, possuem celular com internet (85%). A maioria dos discentes adquirem conhecimento por meio de acesso à Internet (40%) e costumam reforçar/memorizar assuntos referentes às aulas com a ajuda de vídeos de acesso livre na Internet (65%). Entretanto, em geral, os estudantes preferem aulas com a presença do professor utilizando o quadro branco ou lousa (55%), ademais, precisam fazer contato diários com o docente (70%), pois apesar de se adaptarem às aulas remotas, sentem dificuldades quanto ao seu conteúdo.



Figura 1. Você tem computador/tablet/notebook?

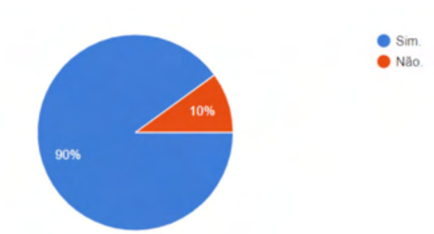


Figura 2. Você tem acesso à Internet em casa?

Desde 2016, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aplica, no quarto trimestre de cada ano, um questionário suplementar de TIC aos domicílios visitados pela Pnad-Contínua, sua principal pesquisa amostral e notou-se que a proporção com acesso à internet é maior entre estudantes de graduação (99,3%) do que na média da população com 10 ou mais anos de idade (74,7%) e que não há diferença significativa nesse quesito entre estudantes de IES públicas (99,0%) e estudantes de IES privadas (99,4%).

O ensino presencial pode-se modificar significativamente com o uso da Internet em que se encontram vários tipos de aplicações educacionais: de divulgação, de pesquisa, de apoio ao ensino e de comunicação e as redes atraem alunos, pois eles gostam de navegar na WEB, por isso a Internet está trazendo inúmeras possibilidades de pesquisa para professores e alunos, dentro e fora da sala de aula (MORAN, 1997).

O ensino remoto apontou abissal desigualdade de acesso às tecnologias, pois muitos estudantes não têm acesso a computadores e celulares e à Internet para acompanhamento das aulas e recebimento de materiais digitais e, apesar dessas consequências, a educação remota foi a melhor saída para minimizar as lacunas criadas pela paralisação de aulas presenciais (FREITAS e TROTTA, 2020). Em relação aos alunos entrevistados a grande maioria possuem máquinas e acesso à Internet para poder realizar suas atividades laborais dentro da IES.

A maior parcela dos entrevistados indica que a partir do ensino médio não tiveram mais acompanhamento familiar (45%) e 25% sempre fruíram de orientação familiar em seus estudos até o ingresso na universidade. A família é imprescindível para a formação do indivíduo e vários problemas inerentes ao ensino podem ter seu cerne na ruína da estrutura familiar, como transpõe Prado (1981):

> "A família como toda instituição social, apesar dos conflitos é a única que engloba o indivíduo em toda a sua história de vida pessoal".

Oliveira (1993) declara que "uma das principais funções da família é a função educacional e, que esta é a responsável por transmitir à criança os valores e padrões culturais do meio social em que está inserido", então é salutar e imprescindível notar a cooperação no eixo ensino-aprendizado entre a escola e a família para a formação individual de cada aluno, como diz Paro (2000):

> [...] a direção, a coordenação e vários professores acreditam na necessidade da participação e buscam atrair os pais para ela. O que se acredita é que a permanência desse clima e a concretização positiva da experiência com os pais e os servidores da escola criem uma cultura de participação que seja favorável a um processo escolar de maior qualidade e de proveito para os objetivos do ensino.

Diante disso, Cordeiro (2020) anuncia que as famílias tiveram que se adaptar à nova realidade e além de cuidar da casa, trabalho remoto (home office) precisam acompanhar e auxiliar nas atividades prescritas pelos educadores e que algumas famílias estão tendo dificuldades para acompanhar seus filhos pois muitos continuam trabalhando e não tem experiência em ensinar.

Adicionalmente, Calejon (2020) e Brito (2020) afirmara que a família adquiriu um novo papel no processo de ensino-aprendizagem dos jovens aprendizes acompanhando os filhos durante as aulas e realizando as atividades e, assim, perceberam a importância salutar do papel seu papel na educação dos filhos e valorização do professor e da escola na formação dos discentes.

É notório que a pandemia trouxe uma nova realidade à educação e o ensino remoto veio para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem que gerou problemas impactantes às comunidades escolares que precisaram se adaptar (SANTOS et al., 2021).

A maioria dos estudantes querem atuar como zootecnistas depois de formado (85%) – Figura 3 e se empreender em áreas voltados para a produção animal, o que é muito importante, pois a região geoeconômica do Mato Grosso é voltada para agropecuária.

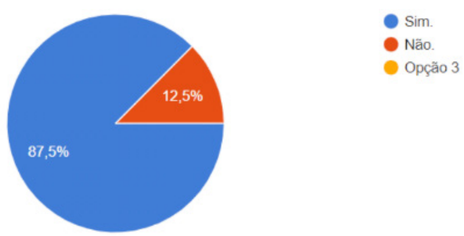


Figura 3. Você quer trabalhar como zootecnista depois de formado?

CONCLUSÃO

Conclui-se que os ingressantes do ano de 2020 tem a INTERNET como ferramenta imprescindível aprendizado e conhecimento de assuntos relacionados ao ensino superior, dentre outros. Ademais, nota-se a importância salutar da família no processo tanto de formação do indivíduo, quanto no eixo ensino-aprendizagem para que se alcance o sucesso almejado nos estudos. Além disso, todos querem atuar na profissão o que é salutar para o desenvolvimento econômico do estado do Mato Grosso que é referência em atividades

agropecuárias.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Wagner Braga. **Educação à distância e o refinamento da exclusão social**. Disponível em: Acesso em: 04 de setembro de 2021.

BRITO, S. B. P. et al. Pandemia da COVID - 19: o maior desafio do século XXI. **Vigilância Sanitária em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 54 - 63, abr. 2020.

BURNS, T. A helping hand: education responding to the coronavirus pandemic. **OECD: Education and Skills Today**. 18 mar. 2020. Disponível em: https://bit.ly/3iw3abG. Acesso em: 8 mai. 2020.

CALEJON, L. M. C.; BRITO, A. S. Entre a pandemia e o pandemônio: uma reflexão no campo da educação. **Educamazônia - Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, Manaus, v. 25, n. 2, p. 291-311, jul-dez, 2020.

CASTANHO, G. M. P. **O adolescente e a escolha da profissão**. São Paulo: Paulinas, 1988.

CASTELLS, M. A sociedade em Rede. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. v. 2 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTIONI, R.; MELO, A. A. S.; NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L. (*In Memorian*). **Ensaio: aval. pol. públ**. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.111, p. 399-419, abr./jun. 2021.

CORDEIRO, K. M. A. O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. **Repositório institucional**. Manaus, 2020. Disponível em:< http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em 05 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40. ed. São Paulo: Paz e terra, 2009.

FREITAS, S. O.; TROTTA, L. M. Acessibilidade tecnológica para os alunos da rede privada e pública durante a pandemia. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. especial, p. 89-91, jan. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Pnad Contínua**, edição de 2018, trimestre 4 (questionário suplementar de TIC). Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=microdados. Acesso em: 30 abr. 2020.

LATREILLE, A. C. **Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação em Odontologia da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2013. 61 F. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Departamento de Odontologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MORTAN, J. Como utilizar a Internet na educação. **Revista Ciência da Informação**, v. 26, n.2, maio-agosto 1997, pág. 146-153.

MUGNOL, M. A Educação a distância no Brasil: Conceitos e Fundamentos. **Rev. Diálogo Educacional**. v. 9, n. 27, p. 335-349, 2009.

OLIVEIRA, P. S. **Introdução à sociologia da educação**. São Paulo: Ática, 1993.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do Ensino: A contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

PRADO, D. **O que é família**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SANTOS, M. C.; OLIVEIRA, Q. C. A.; DOS SANTOS, M. C.; DOS SANTOS, C. E. C.; EGITO, R. R.; ROCHA, L. S., FERREIRA NETO, B. NOGUEIRA, M. S. **Brazilian Journal of Development,** Curitiba, v.7, n.6, p. 60760 – 60779 jun. 2021.

SOUZA, I. R. L; MAGALHÂES, H. P. de. Intersecções entre culturas midiáticas e cibercultura e game cultura. **Revista Cultura Midiática**, ano 01, n. 01, julh/dez 2008.

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimentos: repensando a educação**. Campinas: UNICAMP, 1993.

UNESCO. **Covid-19: educational disruption and response**. Beirut, 24 mar 2020a. Disponível em: https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response. Acesso em: 8 mar. 2020.» https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response

CAPÍTULO 15

AZUL DE RESISTÊNCIA: UM REGISTRO FOTOGRÁFICO DO CONGADO

Data de aceite: 01/02/2022
Data de submissão: 08/11/2021

Caroline Bernardes de Freitas
Universidade Federal de Uberlândia
Uberlândia - Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/8680108300967750

RESUMO: Este trabalho é fruto da minha vivência junto ao Congado em 2018, que ocorreu devido a uma parceria entre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Artes Visuais, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e o grupo Azul de Maio, que faz parte do evento citado, o qual acontece na cidade de Uberlândia. A experiência teve como resultado a produção fotográfica intitulada "Azul de Resistência" a qual reflete o meu amadurecimento enquanto cidadã, artista e educadora diante de todas as questões que o Congado representa e possibilita reflexões antropológicas, artísticas e pessoais desenvolvidas ao longo do texto.
PALAVRAS-CHAVE: Congado, produção fotográfica, azul, resistência, educação.

BLUE OF RESISTANCE: A PHOTOGRAPHIC RECORD OF CONGADO

ABSTRACT: This work is the result of my experience with Congado in 2018, which occurred due to a partnership between the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching (PIBID) in Visual Arts, from the Federal University of Uberlândia (UFU) and the Azul de Maio group , which is part of the aforementioned event, which takes place in the city of Uberlândia. The result was a photographic production entitled "Azul de Resistencia" which reflects my maturity as a citizen, artist and educator in face of all the issues that Congado represents and enables anthropological, artistic and personal reflections developed throughout the text.
KEYWORDS: Congado, photographic production, blue, resistance, education.

1 | INTRODUÇÃO

Os alunos do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no ano de 2018, atuaram na Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha, do início de agosto de 2018 até o final de dezembro de 2019. Há, na escola, uma quantidade significativa de estudantes que fazem, junto com suas famílias, parte dos ternos de Congado, na cidade de Uberlândia-MG.

No ano de 2018, eu e outros bolsistas, juntamente à supervisora e a coordenadora do PIBID de Artes Visuais, fomos convidados pelo grupo de Congado Azul de Maio a frequentar o quartel deste terno, para conhecer e participar da organização, dos ensaios e da confecção de roupas e, posteriormente, acompanhá-lo na festa do Congado, ocorrida em outubro/2018.

O Terno Azul de Maio sai em caminhada, partindo do bairro Roosevelt até a Praça Rui

Barbosa, no Centro da cidade de Uberlândia, onde está localizada a Igreja Nossa Senhora do Rosário. No dia 14 de outubro de 2018, acompanhei a festa e fiz registros repletos de afetividade que refletem a minha experiência.

2 | A EXPERIÊNCIA COM O CONGADO

O objetivo do projeto foi fotografar o que vivi naquele dia, de forma que os resultados mostrassem um pouco da energia presente entre as pessoas que lá estavam. A união e o respeito tornaram-se o objeto de foco desses registros. Ao final, obtive a produção de uma série de nove fotografias, às quais intitulei "Azul de Resistência" como homenagem ao Terno que nos convidou a acompanhá-lo.







Figuras 1, 2 e 3 - Série Azul de Resistência, Caroline Bernardes, fotografia, 2018.

Fonte: Acervo da autora, 2021.

O Congado é uma festa de cunho importantíssimo para as culturas afro-brasileiras. Os diferentes ternos possuem origens e histórias de diversas regiões do continente africano. Eles se unem em festa com o objetivo de se apresentarem para a comunidade, encontrarem com representantes da Igreja Católica, rezarem, se divertirem e confraternizarem. A festa, apoiada pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, é aberta à população. Nesse contexto, houve admirável acolhimento e respeito a nós, participantes do PIBID, por parte de todos da festa.

Sabe-se que esse momento é de grande representatividade para a cultura negra, a qual deve ser exaltada pela sua existência, que é sinônimo de resistência. Portanto,

fazer parte dessa festa foi um ato de gratidão, honra, respeito e exaltação a essa cultura, sentimentos que pretendo demonstrar com minha produção.

> Assim como as negras escravizadas heroicamente criaram formas de resistir à sujeição imposta nos tempos coloniais, as mulheres negras de hoje, suas herdeiras, dedicam-se a outros modos de subverter as forças dominantes. A "anulação social" determinada pelo sistema que relega as negras a posições subalternas e marginais, excluindo-as de quaisquer lugares de protagonismo [...] pode não oferecer oportunidades para que escapem das ocupações menos valorizadas na pirâmide social, mas isso não necessariamente implica a formação de consciências inferiorizadas. (SAMYN, 2018, p. 149).

Paulo Freire (1996) defende que o educador deve entender o contexto social, em que os aprendizes estão envolvidos, e conhecer e respeitar suas vivências. A experiência de acompanhar o Congado, além de mostrar a cultura negra sob um diferente ponto de encontro, possibilitou uma aproximação entre estudantes bolsistas do PIBID e os alunos da escola. Desse modo, foi mais fácil me aproximar e entender um pouco da realidade vivenciada por esses alunos, isso resultou em uma relação mútua de respeito e admiração, tal como o colocado por Denise Pereira Rachel (2014, p. 13):

> Artista/cidadão comum que faz da sua existência um processo em contínua transformação, aberta para o outro, o conhecido/desconhecido, o esperado/inesperado. Dessa forma, a intenção do artista/professor que se aproxima deste ideário não seria manter-se distante, mas aproximar-se, romper com hierarquias, desburocratizar o acesso ao conhecimento. Dialogar ao invés de professar.

Ademais, segundo Clifford Geertz (1983), a arte faz parte de um sistema cultural de cada sociedade. É uma dimensão da vida dos sujeitos que a produz e reflete diretamente na forma como se vive. Entendo que a arte possui muitas características semelhantes ao contexto social em que o projeto esteve inserido, assim, pude facilmente associá-la ao cotidiano dos alunos. Por isso, a produção artística resultante desse processo ocorrido no PIBID se configurou em importante aprendizado para a minha carreira como artista e educadora.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 54 p. (Coleção Leitura).

GEERTZ, Clifford. A arte como um sistema cultural. *In*: **O saber local:** novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 142-181.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista não deixe ele virar professor**: reflexões em torno do híbrido professor-performer. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. 135 p.

SAMYN, Henrique Marques. A abolição como farsa no rap contemporâneo. **Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 15, p. 142-156, 2018. Doi: 10.12660/rm.v9n15.2018.76929.

CAPÍTULO 16

JOGO “CICLO CELULAR” COMO FERRAMENTA LÚDICA PARA O ENSINO REMOTO DE BIOLOGIA

Data de aceite: 01/02/2022
Data de submissão: 08/11/2021

Francielly Felix da Silva Isaias
Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM
Uberaba – Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/7966735772918937

Mayra Luzia da Cruz e Souza
Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM
Uberaba – Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/9525355482555119

Milena Resende Nascimento
Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM
Uberaba – Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/7082972203762708

Mariana Fideles Ferreira
Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM
Uberaba – Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/1977963013075345

Frederico Miranda
Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM
Uberaba – Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/5202933866735766

Polyanna Miranda Alves
Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM
Uberaba – Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/2421784475442376

Polyane Ribeiro Machado
Escola Estadual Nossa Senhora da Abadia
Uberaba – Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/8597062189132795

RESUMO: A plataforma *WordWall* foi utilizada por participantes do subprojeto Biologia do PIBID-IFTM para desenvolverem o jogo didático “Ciclo Celular”; que teve como objetivos revisar este conteúdo com os alunos em questão, a fim de sanar suas dúvidas sobre esse assunto e proporcionar na prática a execução deste tipo de atividade aos pibidianos. Após jogarem os alunos responderam a um questionário, através do *Google Forms* para avaliarem o jogo. De forma geral, a maioria dos alunos consideraram que jogos virtuais, como o “Ciclo Celular”, podem contribuir de forma positiva para o seu aprendizado na disciplina de biologia. Desenvolver jogos didáticos virtuais, para alunos da educação básica pública brasileira é desafiador. Porém, atividades como essa demonstram para os pibidianos que o ensino-aprendizagem pode ser desenvolvido de forma mais descontraída e assim, se tornar mais eficiente. De acordo com todo o exposto pode-se observar a necessidade de se colocar o lúdico na prática docente, pois só assim a sociedade perceberá a sua importância para o ensino-aprendizado.
PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem, Jogos, Ciclo Celular.

GAME “CELL CYCLE” AS A PLAYFULL TOOL FOR REMOTE TEACHING OF BIOLOGY

ABSTRACT: The Wordwall platform was used by participants of the subproject Biology of PIBID-IFTM to develop the didactic game “Cell Cycle”; which aimed to review this content with the students in question, in order to resolve their doubts on this subject and provide in practice

the execution of this type of activity to the Pibidians. After playing the students answered a questionnaire, through Google Forms to evaluate the game. In general, most students considered that virtual games, such as the "Cell Cycle", can contribute positively to their learning in the discipline of biology. Developing virtual didactic games for Brazilian public basic education students is challenging. However, activities like this demonstrate to the pibidians that teaching-learning can be developed more relaxed and thus become more efficient. According to all the above, one can observe the need to put the playful in the teaching practice, because only then will society realize its importance for teaching-learning.
KEYWORDS: Learning, Games, Cell Cycle.

1 I INTRODUÇÃO

Dentre as diversas atividades lúdicas que podem ser aplicadas para um satisfatório ensino-aprendizado dos discentes no ensino remoto, há os jogos didáticos virtuais que podem ser criados em diversas plataformas gratuitas pelos docentes (CAMPOS *et al*, 2020). Uma dessas plataformas é a *WordWall* que possui vários estilos de jogos, a possibilidade de inserir qualquer conteúdo, acompanhar quem jogou e a quantidade de acerto de cada aluno. Possibilitando assim, o acompanhamento dos discentes pelos professores.

A plataforma *WordWall* foi utilizada por participantes do subprojeto Biologia do PIBID-IFTM para desenvolverem o jogo didático "Ciclo Celular". Seu link foi disponibilizado aos alunos do Primeiro Ano do Ensino Médio da Escola Estadual Abadia do município de Uberaba no final do ano letivo de 2020.

O jogo "Ciclo Celular" teve como objetivos revisar este conteúdo com os alunos em questão, a fim de sanar suas dúvidas sobre esse assunto e proporcionar na prática a execução deste tipo de atividade aos pibidianos.

2 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após jogarem, os alunos do Primeiro ano do ensino médio responderam a um questionário, através do *Google Forms*, para avaliarem o jogo, a sua relevância e se houver, sugerirem melhorias. De forma geral, a maioria dos alunos consideraram que jogos virtuais, como o "Ciclo Celular", podem contribuir de forma positiva para o seu aprendizado na disciplina de biologia, assim como demonstrado no Gráficos 1 e gostariam de ter mais atividades como essa durante as aulas remotas. Além disso, cerca de 60% dos interrogados se sentiram mais estimulados e motivados em aprender ao compararem essa atividade com as atividades realizadas regularmente em sala de aula.

Desenvolver jogos didáticos virtuais, para alunos da educação básica pública brasileira é desafiador. Porém, atividades como essa demonstram para os pibidianos que o ensino-aprendizagem pode ser desenvolvido de forma mais descontraída e assim, se tornar mais eficiente.

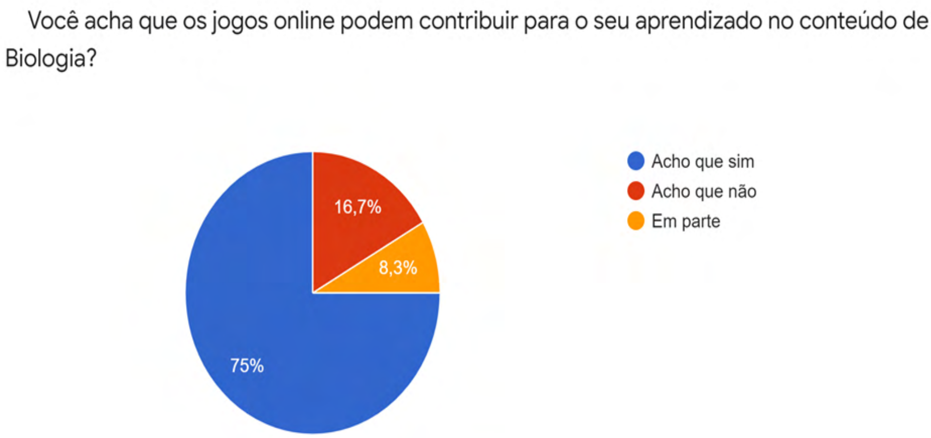


Gráfico 1. Resposta de uma pergunta do questionário.

3 I CONCLUSÕES

De acordo com todo o exposto pode-se observar a necessidade de se colocar o lúdico na prática docente, pois só assim a sociedade perceberá a sua importância para o ensino-aprendizado. Além disso, a biologia se tornou uma ferramenta para compreendermos o momento em que vivemos e que aliada a tecnologia permite unir os conteúdos científicos, ao dia a dia, ao aprender e a diversão dos discentes.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos e dedicamos o nosso empenho na realização desta atividade à CAPES, ao IFTM *Campus* Uberaba e a Escola Estadual Abadia por proporcionarem o custeio e o desenvolvimento do projeto PIBID, o qual nos possibilita enxergar a docência com a sua devida importância.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, T. R; RAMOS, D. K. **O uso de jogos digitais no ensino de Ciências Naturais e Biologia:** uma revisão sistemática de literatura. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, [S.I.], v. 19, n. 2, p. 450-473, mai. 2020.

CAPÍTULO 17

ALEITAMENTO MATERNO E QUALIDADE DE VIDA EM MENORES DE UM ANO DE IDADE

Data de aceite: 01/02/2022

Marian Luiza Nunes
Enfermeira da Estratégia saúde da Famílias do Município de Balsas/MA, especialista em Saúde da Família, Saúde Materna e Infantil. Mestre em Promoção da Saúde. Docente da faculdade de enfermagem – UEMA

Artemisa de Souza Aguiar Santos
Acadêmica do 6º período de enfermagem da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Cássio Lima de Aquino
Acadêmico do 6º período de enfermagem da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Dayane de Sá Silva
Acadêmica do 6º período de enfermagem da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Lídia Resplandes Gomes Santos
Acadêmica do 6º período de enfermagem da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Luma Mylena Zanatta
Acadêmica do 6º período de enfermagem da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Rafaela do Nascimento da Silva
Acadêmica do 6º período de enfermagem da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Raiany da Silva de Sousa
Acadêmica do 6º período de enfermagem da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

RESUMO: Introdução: o aleitamento materno é um processo que vai muito além da nutrição infantil, é um momento de conexão e troca de afeto entre a mãe e o filho (a), além dos aspectos emocionais, observa-se também, a grande relevância que a amamentação tem para a saúde da criança, sendo observado o impacto significativo em relação à saúde e desenvolvimento da criança. **Objetivo:** realizar um estudo epidemiológico da UBS Jocy Barbosa com o intuito de analisar os índices e a qualidade do aleitamento materno em menores de um ano. **Metodologia:** este trabalho caracteriza-se como estudo descritivo, baseado em análise documental, de caráter qualiquantitativo e retrospectivo, cujo período analisado foram as crianças que nasceram entre outubro de 2020 a outubro de 2021, na unidade básica de Saúde (UBS) Jocy Barbosa, no município de Balsas/MA. **Resultados:** os resultados mostram que o aleitamento materno em menores de 6 meses, 68.7% receberam aleitamento materno exclusivo, enquanto 22,5% estavam em aleitamento misto e 3,2% não receberam aleitamento materno. Já dentre os motivos de consulta em menores de 1 ano: 48,3% procuraram assistência de enfermagem para a puericultura de rotina; 22,5% foram assistidos devido a problemas respiratórios do trato superior (tosse, infecção de garganta, amigdalite e obstrução nasal); 16% tiveram problemas relacionados ao sistema gastrointestinal e cerca de 13% das crianças apresentavam quadro de pneumonia, necessitando inclusive de antibioticoterapia.

PALAVRAS-CHAVE: Aleitamento materno; Consulta; Puericultura;,Crianças.

BREASTFEEDING AND QUALITY OF LIFE IN CHILDREN UNDER ONE YEAR OF AGE

ABSTRACT: Introduction: breastfeeding is a process that goes far beyond infant nutrition, it is a time of connection and exchange of affection between mother and child, in addition to the emotional aspects, it is also observed the great relevance that breastfeeding has for the child's health, with a significant impact on the child's health and development. Objective: to carry out an epidemiological study at UBS Jocy Barbosa in order to analyze the rates and quality of breastfeeding in children under one year of age. Methodology: this work is characterized as a descriptive study, based on documental analysis, of qualitative, quantitative and retrospective character, whose period analyzed were the children who were born between October 2020 and October 2021, in the Basic Health Unit (UBS) Jocy Barbosa, in the municipality of Balsas/MA. Results: The results show that 68.7% were breastfed in children under 6 months of age, receiving exclusive breastfeeding, while 22.5% were in mixed breastfeeding and 3.2% did not receive breastfeeding. Among the reasons for consultation in children under 1 year of age: 48.3% sought nursing care for routine childcare; 22.5% were assisted due to respiratory problems in the upper tract (cough, throat infection, tonsillitis and nasal obstruction); 16% had problems related to the gastrointestinal system and about 13% of the children had pneumonia, even requiring antibiotic therapy.
KEYWORDS: Breastfeeding; Query; childcare; Kids.

INTRODUÇÃO

O leite materno é a alimentação ideal para todas as crianças. Devido sua composição de nutrientes é considerado um alimento completo e suficiente para garantir o crescimento e desenvolvimento saudável do bebê durante os primeiros anos de vida. Ele possui componentes e mecanismos capazes de proteger a criança de várias doenças, como nenhum outro alimento (LIMA, 2017).

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS) a amamentação deve iniciar ainda na sala de parto na primeira hora de vida, ser mantida em forma de aleitamento materno exclusivo sem adicionar qualquer tipo de alimento sólido/semissólido ou liquido nos primeiros 6 meses de vida, e, a partir de então, introduzir a alimentação complementar adequada, mantendo-se também o aleitamento materno por dois anos ou mais (NUNES, 2015).

A pratica de aleitamento materno também traz inúmeros benefícios para a saúde da mulher que amamenta. Um maior período de amamentação está associado a menor incidência de Diabetes Mellitus Tipo II entre mulheres sem registros de Diabetes Gestacional, além da menor incidência de síndrome metabólica e proteção contra o desenvolvimento do câncer de mama (NUNES, 2015).

Nos países de baixa e média renda, apenas 37% das crianças menores de idade são exclusivamente amamentadas, com algumas exceções, a duração do período de amamentação é menor em países com renda mais alta. A ampliação da amamentação a

um nível quase universal poderia prevenir 823.000 mortes a cada ano em crianças menores de 5 anos e 20.000 mortes por câncer de mama (VICTORA et al., 2016, p. 01).

A introdução precoce da alimentação complementar pode resultar em uma menor duração do aleitamento materno, e consequentemente uma má absorção de alguns nutrientes, levando ao desenvolvimento de carências nutricionais. O menor aporte de nutrientes, aumenta a vulnerabilidade da criança a algumas patologias, como diarreias e infecções, no entanto, a criança que quando não amamentada conforme a recomendação, estão mais expostas ao risco de uma possível deficiência (SILVA et al., 2018).

Apesar ter como referência o leite humano, as fórmulas são desenvolvidas a partir do leite e vaca, e nelas são acrescentadas o soro do leite, ferro, vitaminas, óleo vegetal e carboidratos (SILVA et al, 2020 p. 61).

O leite materno secreta imunoglobulina que é um alimento importante para o lactente, contendo nutrientes essenciais para assegurar sua maturação intestinal e defesa imunológica, evitando a translocação bacteriana e protegendo a mucosa de todos os tecidos (SILVA et al, 20202).

Diante disso, é de suma importância, conhecer os tipos e a definição de aleitamento materno adotado pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Assim, o aleitamento materno costuma ser classificado em:

- **Aleitamento materno exclusivo** – quando a criança recebe somente leite materno, direto da mama ou ordenhado, ou leite humano de outra fonte, sem outros líquidos ou sólidos, com exceção de gotas ou xaropes contendo vitaminas, sais de reidratação oral, suplementos minerais ou medicamentos.
- **Aleitamento materno predominante** – quando a criança recebe, além do leite materno, água ou bebidas à base de água (água adocicada, chás, infusões), sucos de frutas e fluidos rituais.
- **Aleitamento materno** – quando a criança recebe leite materno (direto da mama ou ordenhado), independentemente de receber ou não outros alimentos.
- **Aleitamento materno complementado** – quando a criança recebe, além do leite materno, qualquer alimento sólido ou semissólido com a finalidade de complementá-lo, e não de substituí-lo.
- **Aleitamento materno misto ou parcial** – quando a criança recebe leite materno e outros tipos de leite.

No segundo ano de vida, o leite materno continua sendo importante fonte de nutrientes. Estima-se que dois copos (500 ml) de leite materno no segundo ano de vida fornecem 95% das necessidades de vitamina C, 45% das de vitamina A, 38% das de proteína e 31% do total de energia. Além disso, o leite materno continua protegendo contra doenças infecciosas. Uma análise de estudos realizados em três continentes concluiu que quando as crianças não eram amamentadas no segundo ano de vida elas tinham uma

chance quase duas vezes maior de morrer por doença infecciosa quando comparadas com crianças amamentadas (BRASIL, 2000).

Para um bom desenvolvimento da criança, é necessária uma ótima qualidade de vida, e esse termo é muito abrangente. Seu conceito segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) é a "a percepção que um indivíduo tem sobre a sua posição na vida, dentro do contexto dos sistemas de cultura e valores nos quais está inserido e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações". Porém, na saúde esse termo tem um sentido mais restrito, está relacionada às doenças ou intervenções em saúde. (WHOQOL GROUP, 1998)

A introdução de alimentos complementares a partir do sexto mês de vida auxilia nas complementações calóricas do bebê e outros nutrientes, mas a introdução precoce aumenta a morbidade e mortalidade infantil devido à baixa ingestão de nutrientes que estariam presentes no leite materno, levando a criança a ser mais suscetível a infecções e desnutrição, especialmente as que vivem em más condições de higiene e baixa renda socioeconômica. A introdução alimentar deve ser feita com cautela, com alimentos ricos em energia e saudáveis, evitando os ultras processados pelos primeiros dois anos de vida da criança. Assim como a introdução precoce de alimentos leva a danos na saúde, a introdução retardada ou inadequada principalmente de ferro estimula o desenvolvimento de anemia ferropriva. (SANTOS et al, 2019)

Toda alteração na alimentação da criança afeta o estado nutricional durante seu desenvolvimento e infância. Estudos revelam que o aleitamento exclusivo faz com que bebês adoeçam 2,5 vezes menos que as que fazer uso de leite de fórmula, com redução na frequência da síndrome de morte súbita no primeiro ano de vida. A introdução de água, chás e outros tipos de leite antes dos seis meses aumentam os riscos de diarreia e alergia, além de desencadear um processo infeccioso respiratório, urinário e meningite. (GENIO et al, 2020)

O processo de Aleitamento Materno Exclusivo (AME) deve ser incentivado e ajudado por profissionais de saúde competentes com orientações para que a lactante siga com a amamentação até por pelo menos dois anos de vida da criança, para que ela desenvolva boas habilidades sociais, intelectuais e motoras.

JUSTIFICATIVA

O aleitamento materno tem se mostrado um fator decisivo no desenvolvimento de crianças, afetando a qualidade de saúde, o desenvolvimento intelectual e qualidade de vida no geral. Mesmo com as orientações da importância da amamentação, o aleitamento materno exclusivo deixa a desejar.

Diante da grande demanda e recentes discussões sobre a importância e os benefícios do aleitamento, notou-se a necessidade de desenvolvimento de pesquisa

que correlacionasse e demonstrasse como o aleitamento materno pode influenciar no desenvolvimento de uma criança no seu primeiro ano de vida, tendo como campo de estudo a Unidade Básica de Saúde (UBS) Jocy Barbosa.

A proposta deste estudo é analisar os prontuários de crianças menores de um ano assistidos na Unidade Básica de Saúde (UBS) Jocy Barbosa e avaliar como o tipo de alimentação dessas crianças pode afetar a sua qualidade de vida. Portanto, espera-se que os dados obtidos possam ser utilizados como meio de compartilhamento de informação para os usuários da UBS e população em geral, e também seja disposto como material de apoio para futuras pesquisas e estudos sobre o tema.

OBJETIVO

Objetivo geral

Realizar um estudo epidemiológico da UBS Jocy Barbosa com intuito de analisar os índices e a qualidade do aleitamento materno em menores de um ano.

Objetivos específicos

- Determinar a porcentagem de crianças que recebem aleitamento.
- Identificar a composição do alimento ofertado, bem como sua ação no organismo.
- Analisar queixas de retorno a consultas.
- Estabelecer níveis de riscos relacionados ao conteúdo ofertado.
- Enfatizar a impressão da amamentação, no primeiro ano de vida da criança.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como estudo descritivo, baseado em análise documental, de caráter qualiquantitativo e retrospectivo, cujo período analisado foram as crianças que nasceram entre outubro de 2020 a outubro de 2021, na unidade básica de Saúde (UBS) Jocy Barbosa, no município de Balsas/MA.

A pesquisa documental tem semelhança com a pesquisa bibliográfica, porém, com um grande diferencial pois se realiza com materiais que ainda não foram analisados e os dados podem ser reelaborados pelo pesquisador. Deve ser compreendido que documentos são dados que foram elaborados com finalidade específica e que estão à disposição para serem analisados (KRIPKA et al, 2015).

Os dados foram abstraídos do Sistema de informação do ESUS da UBS Jocy Barbosa onde estavam registrados no prontuário eletrônico (PEC), 62 menores de 1 ano de idade que foram assistidos por ocasião da avaliação de puericultura e de outras consultas

devido ao aparecimento de alguma patologia.

As consultas de puericultura são realizadas a todos os menores de 5 anos, porém, o referente estudo foi limitado apenas aos menores de 01 ano devido as orientações do Ministério da Saúde. Sendo assim, os menores foram assistidos da seguinte maneira: 1ª consulta aos 15 dias de nascido, 1º, 2º, 4º, 6º, 9º e 12º mês de nascido, ou seja, foram realizadas minimamente 7 consultas de puericultura de forma rotineira. Aqui também foram analisadas as consultas realizadas fora da puericultura.

Em todos os usuários foram avaliadas as medidas antropométricas: peso, altura, perímetro cefálico e realizados estímulos para avaliação do desenvolvimento psicomotor

RESULTADOS E DISCUSSÕES

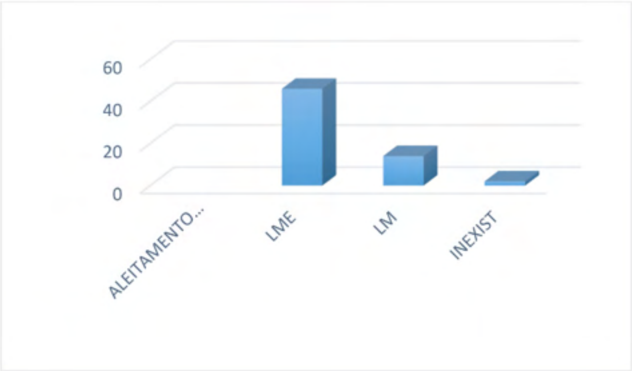


Tabela 1. Aleitamento materno em menores de 6 meses

Fonte: UBS Jocy Barbosa – ESUS 2020-2021

Na Tabela acima observa-se que na maioria dos prontuários analisados houve um grande número de crianças que receberam aleitamento materno exclusivo representando 68.7%, enquanto que 22,5% estavam em aleitamento misto e 3,2% não receberam aleitamento materno.

Recentes pesquisas realizadas pelo Ministério da Saúde afirmam que houve nos últimos 30 anos um aumento significativo do aleitamento materno exclusivo em menores de 6 meses. 2,9%, em 1986, para 45,7% em 2020 (BRASIL 2021).

O mesmo estudo aponta que esse aumento de deu devido a campanhas realizadas em prol do aleitamento materno exclusivo, como por exemplo, o “agosto dourado” que acontece anualmente.

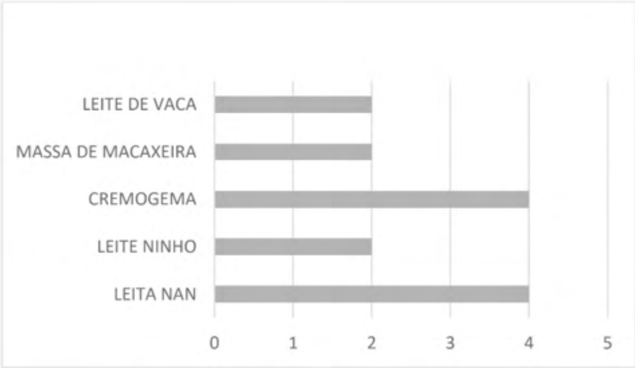


Tabela 2. Introdução de formulas antes dos 6 meses

Fonte: UBS Jocy Barbosa – ESUS 2020-2021

Na tabela 2, foi analisado os diferentes tipos de fórmulas que foram adicionadas ao aleitamento complementar. Interessante foi observar que além das fórmulas, foram acrescidos outros suplementos como a cremogema que foi mais utilizada, seguida da massa de macaxeira, também é notável a utilização do leite ninho e leite de vaca.

É muito comum a mãe acrescentar outros suplementos às fórmulas, devido ao alto custo. No entanto, deve ser orientado aos menores de 6 meses que por algum motivo não faz uso do LME, que sejam oferecidas fórmulas adequadas para essa idade, pois organismo dessas crianças não estão preparadas para outras fórmulas ou suplementos que exigem maior digestão (BRASIL, 2018).

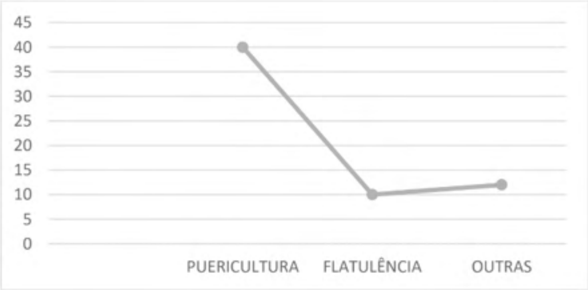


Gráfico 1. Motivos dos retornos às consultas em menores de 6 meses

Fonte: UBS Jocy Barbosa – ESUS 2020-2021

O gráfico 1 demostra os motivos pelos quais as mães retornaram à UBS com os menores de 6 meses. O primeiro motivo do retorno para 64,5% é a continuidade à puericultura. É importante observar que o retorno à puericultura remonta às orientações e informações recebidas durante as consultas de pré-natal. Os outros motivos estavam

relacionados às cólicas e flatulência com 16% e outras causas como dificuldade de pega no seio, icterícia e choro que somaram 18,3%.

As orientações para os cuidados ao recém-nascido, inicia-se ainda no pré-natal, pois é de responsabilidade do Enfermeiro da Estratégia Saúde da Família dar continuidade na assistência pós-parto que compreende o puerpério e a puericultura, favorecendo o desenvolvimento saudável da criança e evitando assim a mortalidade materna e infantil (SANTOS, 2015)

Em relação às outras queixas, estavam registradas no prontuário eletrônico apenas orientações práticas, como cuidados na alimentação da mãe, exercícios no bebê para amenizar as cólicas e reorientação sobre a amamentação.

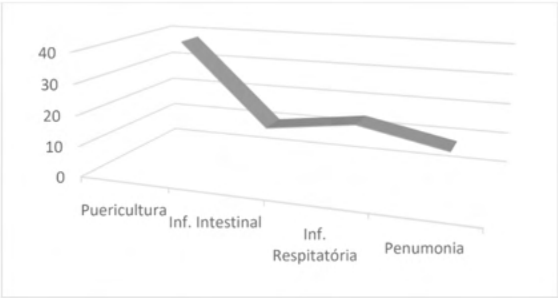


Gráfico 2. Motivo das consultas em menores de 1 anos.

Fonte: UBS Jocy Barbosa – ESUS 2020-2021

Os autores analisaram também os registos dos atendimentos aos menores de 1 ano sobre o motivo das consultas. Sendo assim, o gráfico 2 apresenta a seguinte análise:

48,3% procuraram assistência de enfermagem para a puericultura de rotina; 22,5% foram assistidos devido a problemas respiratórios do trato superior (tosse, infecção de garganta, amigdalite e obstrução nasal; 16% tiveram problemas relacionados ao sistema gastrointestinal e aproximadamente 13% das crianças apresentavam quadro de pneumonia, necessitando inclusive de antibioticoterapia.

Diante dos dados obtidos no gráfico 2, observa-se que após o 6º mês, quando se inicia as orientações sobre a alimentação da criança e o leite materno deixa de ser exclusivo, algumas crianças começam a ser acometido por outras patologias. Portanto, o aleitamento materno exclusivo até o 6º mês, é de primordial importância para a qualidade de vida das crianças.

O Ministério da Saúde recomenda o aleitamento materno exclusivo até o 6ª mês e partir desta idade a adição de frutas, sucos e papinhas, porém, o aleitamento materno deve continuar minimamente até 2 anos de idade (BRASIL, 2019)

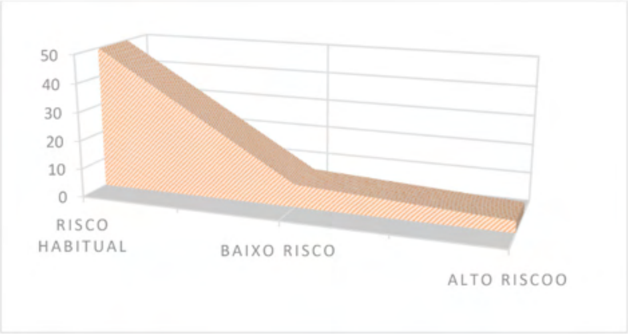


Gráfico 3. Estratificação de risco dos menores de 1 ano

Fonte: UBS Jocy Barbosa – ESUS 2020-2021

Finalmente foi analisada a classificação de risco de todos os menores de 1 ano que foram assistidas na referida UBS. 50 crianças foram classificadas como risco habitual o que corresponde a 80,4%, risco inerente ao ciclo vital da criança; 8 crianças foram classificadas como baixo risco = 13%, desmame antes do 6º mês, problemas socioeconômicos, filhos de menores de 18 anos, mãe com baixa escolaridade etc. E 4 crianças foram classificadas como alto risco = 6,4%, prematuridade, peso ao nascer inferior a 2.500 kg, internação neonatal, icterícia grave, alterações no desenvolvimento psicomotor.

A estratificação de risco é uma ferramenta muito importante na assistência à criança, pois de acordo com o grau de risco é que serão implementados os planos de cuidados, principalmente em se tratando de alto risco que necessita ser acompanhado com uma equipe multidisciplinar com plano de cuidado compartilhado.

É necessário Estratificar o Risco das crianças para garantir o cuidado mais intensivo às crianças de risco, que têm maior probabilidade de adoecer e morrer (HUÇULAK, 2015).

CONCLUSÃO

Observou-se que o número de crianças que fazem uso de aleitamento materno na UBS de Jocy Barbosa, vem crescendo, e em muitos dos casos é acrescido produtos de origem natural a essa dieta, e isso faz com que essa alimentação seja enriquecida ainda mais. No entanto, que deve se atentar a uma suplementação adequada para a idade, pois o organismo nesse período não está apto para suplementos que exigem maior digestão. Ademais notou-se que, semelhante a porcentagem de crianças que recebem aleitamento, houve dentre os motivos de retorno a UBS, a prevalência da ida com intuito de dar continuidade a puericultura. Foi notório também a procura de assistência devido a algumas patologias presentes na população em estudo. Questiona-se: será que o fato de algumas crianças não estarem em aleitamento materno exclusivo contribuiu para o aparecimento dessas comorbidades, inclusive fazer uso de antibióticos? Conclui-se a que o leite materno

exclusivo até o 6º é de suma importância, uma vez que este alimento proporciona o fornecimento também de todos os nutrientes necessários para esta faixa estaria, assim como a troca dos laços afetivos entre mãe e filho que contribuirá para o desenvolvimento físico e psicomotor da criança. Reforça-se ainda a necessidade de trabalhar o incentivo ao aleitamento materno durante todo período gravídico- puerperal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Campanha de Aleitamento Materno em Menores de 2 anos**. Disponível em https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2021/07/campanha-incentiva-o-aleitamento-materno-no-brasil

BRASIL__________ **Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primaria à Saúde**. Departamento de Promoção da Saúde. **Guia alimentar para crianças brasileiras menores de 2 anos** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção Primaria à Saúde, Departamento de Promoção da Saúde. – Brasília : Ministério da Saúde, 2019.

BRASIL __________ Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primaria à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. **Guia alimentar para crianças brasileiras menores de 2 anos** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção Primaria à Saúde, Departamento de Promoção da Saúde na Atenção Básica. – Brasília : Ministério da Saúde, 2018.

BRASIL___________Ministério da Saúde. Secretaria de Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Cadernos de Atenção Básica, Saúde da Criança Aleitamento Materno e Alimentação Complementar,** Ministério da Saúde, Secretária de Saúde. - Brasília: **Ministério da Saúde**, 2015.

CHANDRA, R. K., **Prospective Studies of the Effect of Breastfeeding on Incidence of Infection and Allergy**. Acta Paediatr Scand**.**1979; 68:691-4.

GENIO, C. A., MARQUES, J. M., MACHADO, J. F., **A Introdução da Alimentação Complementar no Brasil.** Rev. Multidisciplinar da Saúde (RMS). v. 2, n.01, p. 65 –79, 2020.

HUÇULAK, M. et al. **Linha Guia, Sistema Mãe Paranaense.** Curitiba – PR - 2015

KRIPKA, L.; SCHELLER, L.; BONOTTO, D.L. **Pesquisa Documental na Pesquisa Qualitativa: Conceitos e Caracterização.** Revista de investigaciones UNAD Bogotá Volumen 14. Número 2. Julio-Diciembre 2015

LIMA, Vanessa Ferreira de. **A importância do Aleitamento materno**: uma revisão de literatura. 2017. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Saúde) – Departamento de Nutrição, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

NUNES, Leandro Meireles. **A importância do Aleitamento Materno na atualidade.** Sociedade de Pediatria do Rio Grande do Sul, Boletim Cientifico de Pediatria. 4, N° 3, p. 55 - 58, 2015. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/184239. Acesso em: 04/11/2021.

SILVA, M. A. et al. **Relação entre os tipos de aleitamento materno e o consumo de vitamina A e ferro em crianças de 06 a 12 meses**. Ciências e Saúde Coletiva, Artigo Article, N° 11, p. 4009-4018, abr. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/qtC6NbFpmKhDdXBHztV79ts/?lang=pt. Acesso em: 04/11/2021

SILVA, E. P, et al, **A importância do Aleitamento Materno nos Primeiros Meses de Vida do Recém-Nascido,** Revista Brasileira Interdisciplinar de Saúde**,** v.2, n.2, pag. 60-65, Brasilia, 2020.

SANTOS, F.S., et al. **Feeding practices among children under one year of age admitted to a public hospital**. Enferm. glob**.**, Murcia,v. 18, n. 53, p. 464-498, 2019. Disponible en <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412019000100015&lng=es&nrm=iso>. accedido en 06 nov. 2021. Epub 14-Oct-2019. https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.18.1.301541.

VICTORA, C. G. et al. **Amamentação no século 21: epidemiologia, mecanismos e efeitos ao longo da vida.** Revista The Lancet, v. 387, p. 01-24, jan. 2016. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/pdf/ess/v25n1/Amamentacao1.pdf. Acesso em: 04/11/2021

World Health Organization. WHOQOL: Measuring Quality of Life. WHO, 1998.

CAPÍTULO 18

BIBLICAL ANTHROPOLOGY CLASSES AS MENTAL WELL-BEING INTERVENTION FOR PSYCHOLOGY STUDENTS

Data de aceite: 01/02/2022

Hebert Davi Liessi
Faculdade Adventista da Bahia (Professor de Ensino Religioso, Antropologia e Espiritualidade)
Cachoeira-BA
Estudante de Ph.D. em "Religious Education and Discipleship" na Andrews University
Michigan – USA
http://lattes.cnpq.br/3354074096264805

ABSTRACT: The university period is marked by several changes in the Psychology students' lives, which can generate challenges for their mental health, mainly in this pandemic period. Several symptoms result from this problem: social isolation, rejection, competitiveness, etc. Within the teaching at the Adventist College of Bahia (FADBA), religion/spirituality is introduced in classes, which has one of its objectives to help students face spiritual and mental difficulties. This research aims to measure the impact of Biblical Anthropology Classes (BAC) on the lives of Psychology students concerning their mental well-being. This research used the study of Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS). The population of 49 Psychology students studying at the FADBA during the year 2021. Some results from the description analysis present that most of the students are Female. The majority of them have around 16-24 years old. The Marital Status of the greatest group is Single. The type of school that the participants studied at high school is the majority Public. The result of the regression analysis reported is that the linear combination of the Scale of Well-Being and the students' Grades on Biblical Anthropology classes is statistically significant ($F(1,47)=58,92$ $p<0.01$). The Coefficient of Multiple Determination R2 adjusted indicates about 54,7% ($R=0.746$) of the variance in Scale of Well-Being of the Psychology Students is explained by the model. The regression analysis result indicates that Well-Being of the Students tends to increase when the Grades increases ($b=,764$), and this relationship is statistically significant at $\alpha=0,05$. The most important predictor for this Scale is the students' Grades ($\beta= ,746$). It is possible to see a significant effect and relationship in this research. About the 49 Psychology students, among all the variables that could interfere with these students' well-being, only their grades in the Anthropology classes had a relationship to increase the students' well-being.

KEYWORDS: Biblical anthropology; Mental Well-being; Psychology.

1 I INTRODUCTION

The university period is marked by several changes in the students' lives, which can generate challenges for their mental health. Several symptoms result from this problem, which are manifested as Bullying, social isolation, rejection, competitiveness, capitalism, and loss of faith and hope (Bloesch, 2007; Michael, Benson, 2003). Within the context of teaching at the Adventist College of Bahia (FADBA), religion and spirituality are elements

introduced in the classes, which have as one of its objectives to help students face spiritual and mental difficulties (Melgosa, 2017). This is one of the objectives of the discipline of Biblical Anthropology, which carries in its scope the perspective of the human being as the object of God's love. Seeking to measure the impact of Biblical Anthropology classes on the lives of students in the psychology course in relation to their mental well-being, this research will use quantitative techniques to evaluate such associations.

The main element introduced in FADBA for the mental well-being of students is the religious aspect, which is present in the classes of Biblical Anthropology. George Knight (2006) explains that the biblical study of Anthropology helps the professors and students know the purpose of God and what type of Destiny He wants to offer for all humans. As a metaphysical area of study, the students could understand that they are creatures of a loving God. However, because the sinful nature abides in each one, making isolation and aggression more real and destructive, the humans need to depend on God's intervention to restore the perfect life. Julián Melgosa & Michelson Borges (2017) contribute with a topic of emotional well-being and its relationship with the understanding of the hope that human beings can have in God's intervention.

Thus, the problem of this research revolves around the verification of the impact of the relationship between Biblical Anthropology classes for the mental well-being of FADBA students in the psychology course.

According to Daniel et al. (2020, p. 2) "the probabilities of experiencing common psychological problems, such as depression, anxiety, and stress, increase throughout adolescence and reach a peak in early adulthood around age 25 which makes university students a particularly vulnerable population". In all this context, some issues need to be analyzed and researched on the impacts of religious classes for students.

Thus, given the possibility of problems related to the mental well-being of university students in the FADBA psychology course, this work sets out to answer the following question: would there be any relationship between the classes' GPA of biblical anthropology and the mental well-being of psychology students? The Null Hypothesis states that there is no a significant effect by the intervention of Biblical Anthropology classes in the mental well-being of psychology students at Adventist College of Bahia during the 2020-2021 school year.

The purpose of this study is to seek to understand and measure how Bible Anthropology classes could be related to the mental well-being of psychology students. The basis for this purpose is the understanding of the human being in the biblical perspective (Cairus, 2001), as being created by God in His likeness, depraved by sin, but subject to the final restoration (Moskala, 2012; Canale, 2010). It is possible to know that this work, when completed, will be of great benefit in several aspects, mainly because it could promote the understanding of actions that impact the mental well-being of university students.

2 | UNDERSTAND THE STUDENTS THROUGH A BIBLICAL-THEOLOGICAL ANTHROPOLOGY

The Bible is the word of God for all humanity. There is not much content about other planets and life in the Bible. God's revelation is focusing on human origin, life, purpose, and destiny. It is understood that behind religious or ideological doctrines and practices, there is a philosophical line, a foundation that guides the hermeneutics of living standards and beliefs. Fernando Canale (2010) brings in a profound and specific content for the area of cognitive Christian theology. However, for this work, which involves a safer interpretation of the Holy Scriptures, talking about biblical anthropology needs to have a balanced cognitive principle.

2.1 Human creation's comprehension and how it intervenes in the daily life of students

According to the Bible, God created everything, including humanity, man, and woman (Genesis 1-2). This comprehension is fundamental to know the origin of existence. Furthermore, it helps to understand more about the purpose of life and what destiny God wants. Aecio E. Cairus (2001) explains that human nature was created as a wholistic nature, having all areas of life connected to strengthen his/her capacity, satisfaction, and purpose.

Gulley (2012) and Moskala (2015) bring the most profoundly biblical understanding of the linear form of human life. There is a Creation of the human being by God. There was De-Creation, understood by the entanglement of sin and the depravity of human nature. Furthermore, finally, work with the theme of Re-Creation, that in the biblical worldview, God will restore this planet and human nature, from corrupt to incorrupt, from mortal to immortal. In this way, this material will be useful for this work in the aspect of the theoretical foundation of Biblical Anthropology. With this, the interventions made to Biblical Anthropology students will give access to a systematic linear biblical pattern for human nature.

After God's creation, man and woman's disobedience caused the fall of human nature and disfigured the image of God. "De-creation" means basically that the first human nature was fallen for sinful and mortal nature, knowing good and evil (Genesis 2:16,17; 3:5). All problems, difficulties, and temptations were persecuting every person since that sad day until the end of sin by God's final restoration. The Re-creation is the promise from God that He will restore all planet, taking out sin and judging all people by His law and grace opportunities. Human beings will have their fallen nature restored for a new one, as was at the beginning. The Everlasting life will be given to those who accept Jesus' grace and righteousness.

2.2 Identifying human nature and significance to help students facing their problems

Estep, Anthony, Allison, (2008, p. 177-178) look for a deep understanding of

anthropology in the theology of Christian Education. There are many problematic and plural interpretations about what human nature is, like Hindus' beliefs that it is immortal and cyclical, or the ancient Greek vision about the dualism and the immortal soul, or even the gnostic perspective about the dualism, Docetism and asceticism. Many wrong statements are being taught to students.

This study presents the biblical perspective about human nature. Firstly, talking about nature before sin, when God formed humans from the dust and breathed the breath of life, and man becomes a living being (Genesis 2:7). Secondly, the non-sinful nature that has freedom of choice (Genesis 3). The future and re-created nature will be studied from a biblical perspective (Torres, 2008).

Besides, Donald (2007, p. 128) discusses that the human being is fragile in his power of choice, the evil of sinful nature conditions his free will. The human being needs external help, outside himself, mainly from God. This therapy, which can be human interventions to assist in recovering from social isolation and aggression, is also extended to divine action. God's grace and power and willingness to help and save human beings are efficient operations in improving the lives of the individual and society since it is accepted and practiced. As this work aims to measure the impacts of biblical anthropology classes on students' lives and intervene in the process of improving their lives, the subjects in this book are fundamental to this research.

Also, Del Prette & Del Prette (2003) bring pertinent content to the foundation of this study and research because it refers to Christian social skills and how each person can face relationship challenges with himself and others, based on the biblical principles studied in class. From the moment that the student acquired a conceptual basis to understand his emotions, friendships, relationships, forgiveness, and the purpose of life, subjects studied in Biblical Anthropology, his reaction in facing self-victimization and aggression, try to improve.

With a psychology view of problems of aggression, the causes and the desire to acquire dominance over people, Olthof (2011) explains that the Bullying's nature is because of an intentional harmful behavior (aggression) in which an individual is attacked, humiliated, and excluded by and individual or a group of individuals. This behavior is also known through the study of sinful human nature. Veenstra et al. (2013) add some information and bases for the causes of happening acceptance or rejection among peers or groups. Furthermore, Reijntjes A. et al. (2013) discuss the seek for dominance among young or even the previous phase of adulthood. These studies are essential for this research because they bring psychological information with social scientific research, and these themes are the foundation of the variables of this study.

On these topics, van Lier (2012) and Holt (2007) comprehend their researches for the discussion of self-victimization, which is one of our variables od study. There are many links between complications of internalizing and externalizing the own problems, for reasons as Bullying, hidden forms of aggression and victimization, even confront of relationship and

boldness to look forward and face the unfortunate situations that are set around.

2.3 The concept of Image of God to contribute to Mental Well-Being

Another crucial point about studying Anthropology is the understanding that God created all things, included humankind. "Let us make man in our image, after our likeness." (Genesis 1:26). As Ellen G. White said, that humankind is "the crowning glory of the creation" (1903, p. 130). Ellen White (1903) has connected the importance of Christian education for the development of the human being, and it brings the themes of Biblical Anthropology in the aspect of the restoration of the image of God in the human being. This discussion is relevant because of the current situation of humanity in general and, consequently, the students that will be researched. Of the various problems students face mental well-being problems, such as self-victimization, low self-esteem, and difficulties in externalizing and solving their problems, this content contributes to the view that understanding God and his plans are fundamental for the recovery and treatment of these and other problems.

The second point is that White (1903) talks about the purpose of Christian education to understand the purpose and destiny of this life. Each person has or should have their plans and projects for their life. In reality, the problem is that many people do not develop the ability to understand and walk life according to personal and divine purposes. Because of this, social isolation, frustration, and often aggressiveness towards others, including Bullying, reflects a lack of control and understanding about their own lives. In this way, this book's contents will be essential for this work because they present a variety of principles for the pursuit and practice of life's purposes. Besides, this will reflect on the individual's relationships with himself and with others.

Gulley (2012, p. 92) talks about the freedom of choice is another important topic of how we can know more about God's image. "And the LORD God commanded the man, 'You are free to eat from any tree in the garden; but you must not eat from the tree of knowledge of good and evil, for when you eat of it, you will certainly die'"(Gen. 2:16–17). Estep, Anthony, and Allison (2008, p. 179-80) add that the image of God can be (1) substantial, that includes the reason, freedom of choice and ability to discern; (2) functional, the role and activity of human beings; (3) relational, the extension of the relationship with God, other humans, and nature; and finally (4) teleological, the destiny, goal and God's purpose for each man and woman.

As Estep, Anthony, and Allison, (2008, p. 188-197) explained, Christian education can be robust to the understanding of human finitude and limitations, and about the relational and integrated human nature, and for Awe of God, and God's purpose, and for human development in areas as possible, and finally for learning the spiritual formation.

2.4 Philosophical anthropology concepts for human behavior intervention

Mario Veloso (1982) raises the discussion of who the human being is in various

areas of study and connects with the biblical view. It brings a philosophical knowledge about the vision of Kant, Nietzsche, among others about human nature, showing some questions about Naturalism and Existentialism regarding the human being. This discussion, search for the meaning of life amid so many beliefs and ideologies, becomes an unfounded work. According to the author, if the biblical view on life and the human being is not the central pillar.

As an educator, philosopher, and theologian, Dr. George Knight (2006) brings this material as one of the main ones in the area of philosophy of education. Each school action, each curriculum, each methodology, and each understanding of students and teachers are guided by a philosophy, parameters, and filters for interpreting the world and life. This material is fundamental to this project due to its Christian perspective of the inseparable relationship between education and philosophy. Students learn, in a way, in the subject of Biblical Anthropology, about some philosophical subjects such as metaphysics, epistemology, and axiology, and can connect them in life.

First, metaphysical approaches, such as theology, ontology, cosmology, and anthropology, can aggregate superior perspectives on life and the universe, origin, and development. Epistemology in biblical education helps with aspects of knowledge and tools that can be used to broaden understanding and practice. Finally, axiology adds ethical and aesthetic values to the student who lives in a society of distorted values, and seeks a life with an aesthetic appearance accepted by all, but often empty inside. Thus, this study material is essential for research and the interventions that will be made to students.

Julián Melgosa & Michelson Borges (2017) work on the theme of emotional well-being and its relationship with the understanding of the hope that human beings can have in God's intervention. Some of the subjects they address are relevant to this work because they analyze depression as an excess of past, stress as an excess of present, and anxiety as an excess of the future.

Jennings (2012) and Melgosa & Deana (2015), in their books, they address a philosophical, religious, and practical concept of how understanding the truth, ethics, and spirituality based on biblical principles can be an essential treatment for students. In this perspective, these books bring the benefits of forgiveness and belief in God for human beings, within each area and stage of their life. Therefore, these materials are essential to have the theoretical foundation and the possible interventions that this research will propose.

3 | METHODOLOGY

As this study have the intention of measuring the impact of biblical anthropology classes on the mental well-being of FADBA psychology students, it would be qualified as a quantitative experimental study. Measurements will be taken with the objective of possible effects to be observed, and the interventions will take place. Consequently, this study would

be qualified as a quantitative experimental Quasi-experimental design. Quasi-experimental design is worried about measuring the cause and effects of an intervention on the subjects, and usually includes some type of statistical measure of the differences on groups and subjects, with no random assignment (McMillan & Schumacher, 2010, p. 21-22). Then, this study assumes that a group of students has suffered impact on your mental well-being in the university context, then through the intervention of Biblical Anthropology classes, they will be tested after classes in order to know their comprehension about this topic and if happened some changing in life, the mental well-being of them will increase thought these classes. The results pretended will be a reduction in these cases and a better knowledge of this topic.

The population proposed for this research will be 49 Psychology students studying in higher education courses at the Adventist College of Bahia during the year 2020. All of these students will be novices, studying their first college year. As the subject of Biblical Anthropology is given in the first year of college, the vast majority of students surveyed will be novices. Some had a Christian education base in previous years, and others had only secular teachings. In this way, one of the reasons for this matter to be placed at the beginning of the university year serves to align the ideologies and perspectives on the students' lives. They are also providing concepts and practices for improving the personal and collective life of novices.

Based on the studies researched through the literature review, it is hypothesized that there is a relationship between the classes of Bible Anthropology and the increase in the mental well-being of university students in the psychology course. The null hypothesis states that there is no significant relationship between the classes of Bible Anthropology and the increase in the mental well-being of university students in the psychology course. The research hypothesis states that there is a significant relationship between the classes of Bible Anthropology and the increase in the mental well-being of university students in the psychology course.

Definition of Variables

This study on Biblical Anthropology classes and the increase in the mental well-being of university students in the psychology course looks at on main variable: mental well-being. About the mental well-being, Melgosa and Borges (2017, p. 23-24) say that it interferes in all other areas of life. Thus, in the school context, identifying such a problem is crucial for academic success. Also, the search for a balance of the mind, feeding positive thoughts, feeling good, calm, loved and useful (aspects of increasing well-being). Looking at the past events with caution because sometimes they cause people to suffer if they have not been overcome. Moreover, above all, as taught by Biblical Anthropology classes, the search for God helps in a positive reaction when understanding his love and purposes for the person (Del Prette & Del Prette, 2003; Jennings, 2012). With this knowledge, among others, it will

be possible to search through the Scaled Items the level of understanding and improvement of well-being the student after of process. Each item will be scored on 5 points Likert-type scale (McMillan & Schumacher, 2010, p. 198) (1 = None of the time; 2 = Rarely; 3 = Some of the time; 4 = Often; and 5 = All the time).

The research instrument in this study to measure students' well-being. The instrument for obtaining the information will be Scaled Items because it can measure various degrees of behavior in these variables. "Scales are used extensively in questionnaires because they allow fairly accurate assessments of beliefs or opinions. For the study of mental well-being, the Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS) will be used. According to Parkinson (2008) the test was developed by researchers at the Universities of Warwick and Edinburgh, with the aim of measuring the mental well-being of adults in the UK. WEMWBS is a scale composed of subjective well-being and psychological functioning, in which all items are directed to measure positive aspects of mental health. The scale is built from the Likert scale. The test was valid for use in the UK on people aged 16 and over. Validation involves both students and the general population, and focus groups.

4 I ANALYZES OF DATA AND CONCLUSION

As proposed by this research, it was sought to understand Biblical Anthropology classes' effects and correlation on increasing students' mental well-being. One of the ways that the researchers did this research and analysis was through a numerical scale of aspects related to the students' well-being. It is understood that the way of feeling life and well-being can be changed by some external factors considered in this analysis. The researchers sought to see if the students' level of well-being increases or decreases according to external factors such as their grades in Anthropology, their sex, age, marital status, and religion. As a result, the results will be presented in the analyzes below.

Table 1 shows some demographic characteristics of the 49 participants of this research. It is possible to see that that are more students Female (77,6%) than Male (22,4%). About the age of the participants, we can see that the majority of them has around 16-24 years old (79,6%), the rest of them with 25-34 years old (18,4%) and just one student around 35-44 years old (2%). The Marital Status of the participants has the greatest group as Single (87,8%), and Married (10,2) and Divorced (2%). The Religion of the majority of the participants is Adventist (91,8%), following by Other (6,1), and Catholic (2%). The type of College that the participants studied at high-school is the majority Public (77,6%), following by Adventist School (12,2%), Particular/non-Christian (6,1%), and Other (4,1%).

Participants	Values	Frequency	%
Gender			
	Male	11	22,4
	Female	38	77,6
Age			
	16-24	39	79,6
	25-34	9	18,4
	35-44	1	2,0
Marital Status			
	Single	43	87,8
	Married	5	10,2
	Divorced	1	2,0
Religion			
	Seventh-day Adv.	45	91,8
	Catholic	1	2,0
	Other	3	6,1
Type of High-School			
	Adventist	6	12,2
	Public	38	77,6
	Particular(n-christ.)	3	6,1
	Other	2	4,1

Table 1 - Demographic Characteristics.

The Researches wanted to know the correlations between the Level of Well-Being of the 49 Psychology students and independent variables as Grades on Anthropology class, Religion School, SDA Religion, Marital Status and Age. The dependent variable is a Scale of Well-Being, measured by the sum of results of Optimistic, Useful, Calm, Energic, Dealt Well, Feeling good, Confident, Mind Calm, Feeling Loved, Open for New Ideas and Feeling Happy. The Null Hypothesis is that there is no correlation statistically significant between these independent variables with the Scale of Well-being of the 49 Psychology students. It is possible to know that there is Normality in these Variables (we are considering +-1,5 of Skewness): Scale of Well-Being (-1,18) and Grades on Anthropology classes (-1,26). The Table 2 shows the dependent variable, the principal independent variable, and the other variables of control. Also, the description of each one of them and the type and values that were used to analyze and recode them.

Position in Relatioship	**Name**	**Description**	**Type**	**Value**
Dependent	Scale	Scale of Well-being	Numeric	0 - 48
Principal Independent	Grades	Grades on Anthropollogy class	Numeric	0 - 100
Independent of control	Age_k	Age in ranks	Ordinal	1 - 6
Independent of control	Marital_s	Single or others	Dummy	Single =1 Others = 0
Independent of control	Religion_adv	Adventist (SDA) or others	Dummy	SDA = 1 Others = 0
Independent of control	School_rel	Studied in SDA School or others	Dummy	SDA School = 1 Others = 0

Table 2 - Relationship of Variables

The researchers conducted a multiple regression analysis. **Table 3** shows the mean, standard deviation and correlation between the variables with the Scale of Well-Being. Correlation coefficients are low for all variables, excepting the Grades of Students has a high correlation (0,746) and just this independent variable has statistical significance (M=89,49 SD=8,91; p=,000). Then, we need to Reject the Null Hypothesis.

The result of the regression analysis is reported in **Table 4**. The linear combination of the Scale of Well-Being and the Grades of students is statistically significant ($F_{(1,47)}$=58,92 p<0.01). The Coefficient of Multiple Determination R^2 adjusted indicates about 54,7% (R=0.746) of the variance in Scale of Well-Being of the Psychology Students is explained by the model. The regression analysis result indicates that Well-Being of the Students tends to increase when the Grades increases (b=,764), and this relation is statistical significance at α=0,05. The most important predictor for the Scale of Well-Being of the Psychology Students is the Grades of the students (β= ,746).

Variable	Mean	SD	Correlation
Scale	30,27	9,12	,746*
Grades		89,49	8,91

Table 3 - Mean, standard deviation and correlation coefficients (n=49)

a. Dependent Variable: Scale. *p<0,01

Variable	b	SE	β	t	p	
Grades		,764	,099	,746	7,67	,000
(Constant)	-38,08	8,94				

Table 4 - Regression analysis result

a. Dependent Variable: Scale of Well Being. R2=0.556, F(1,47)=58,92 p<0.01

Because there are few answers (n = 49), multivariate analysis is impaired. It implies that if there were more cases, it would be possible to achieve more statistically significant relationships. Even so, the grades in anthropology presented relevant probability as an explanatory variable of mental well-being. At least concerning this independent variable, you can accept the research hypothesis.

For a general conclusion, it is possible to see an effect and relationship in this research. The 49 psychology students took Biblical Anthropology classes for one semester and did this research at the end. Among all the variables that could interfere with these students' well-being, only their grades in the Anthropology classes had a relationship to increase the level of well-being of the students.

With this in mind, it can be confirmed that the Hypothesis of this research is valid and relevant. The learning and growth process that students have with Biblical Anthropology

classes offers academic, spiritual, emotional, and social tools for students to face Bullying, Aggression, and Self-Victimism. And in the end, it is clear that the higher the score (GPA) and the students' improvement, the greater their mental well-being.

REFERENCES

Bloesch, Donald G. **Spirituality Old & New**: Recovering Authentic Spiritual Life. Downers Grove, Ill: IVP Academic, 2007.

Braga, Antonio. **Parábola dos Caranguejos**. Porto Alegre-RS: Editora Calábria, 2006.

Cairus, Aecio E. "The Doctrine of Man." In **Handbook of Seventh-day Adventist Theology**. Edited by Raoul Dederen. Vol. 12. Hagerstown, MD: Review and Herald Publishing Association, 2001.

Canale, Fernando Luis. **The Cognitive Principle of Christian Theology:** A Hermeneutical Study of the Revelation and Inspiration of the Bible. Berrien Springs, MI: Andrews University Lithothec, 2010.

Daniel et all. **Mental Health and Well-Being of University Students**: A Bibliometric Mapping of the Literature. *Frontiers in Psychology*. v 11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01226, 2020.

Del Prette, Almir; Del Prette, Zilda A. P. **Habilidades sociais cristãs**: desafios para uma nova sociedade. Petrópolis: Vozes, 2003.

Estep, James Riley, Michael J. Anthony, & Gregg R. Allison. **A Theology for Christian Education**. Nashville, Tenn.: B&H Academic, 2008.

Gulley, Norman R. **Systematic Theology**: Creation, Christ, Salvation. Berrien Springs, MI: Andrews University Press, 2012.

Holt, Melissa K. et al. **Hidden Forms of Victimization in Elementary Students Involved in Bullying**. School Psychology Review, Volume 36, No, 3, pp, 345-360, 2007.

Jennings, Timothy R. **Could it be this simple?:** a biblical model for healing the mind. Hagerstown, MD: Review and Herald Publishing Association, 2012.

Knight, George R. **Philosophy & Education**: An Introduction in Christian Perspective. Berrien Springs, Mich.: Andrews University Press, 2006.

Maxwell, John C. **Competências Pessoais que as empresas procuram**: seja o profissional que toda equipe deseja. São Paulo: Mundo Cristão, 2004.

McMillan, James H. and Sally Schumacher. **Research in education**: evidence-based inquiry. Seventh Edition. New York: Pearson Allyn and Bacon, 2010.

Melgosa, Julián, & Michelson Borges. **O Poder Da Esperança**: Segredos Do Bem-Estar Emocional. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2017.

Melgosa, Julián; Deana, Karina C. **Crer faz bem**: pesquisas comprovam os benefícios da espiritualidade cristã. Tatuí - SP: Casa Publicadora Brasileira, 2015.

Moskala, Jiri. “Toward Consistent Adventist Hermeneutics: From Creation through De-Creation to Re-Creation.” In **Women and Ordination**: Biblical and Historical Studies: Seventh Day Adventist Leaders and Scholars Explore an Important Issue Facing the Church. Edited by John W. Reeve. Nampa, ID: Pacific Press, 2015.

Olthof, T. et al. **Bullying as strategic behavior**: Relations with desired and acquire dominance in the peer group. *Journal of School Psychology 49*, 339-359, 2011.

Parkinson, Jane. **Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS)**: User Guide. NHS Health Scotland. Available in: http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/user-guide.pdf, 2008.

Reijntjes A. et al. **Developmental trajectories of Bullying and social dominance in youth**. *Child Abuse & Neglect* 37, 224–234, 2013.

Torres, Milton L. *Tiago: retratos da natureza humana*. Cachoeira: CEPLIB, 2008.

van Lier et al. Peer Victimization, Poor Academic Achievement, and the Link Between Childhood Externalizing and Internalizing Problems. **Child Development, September/October**, Volume 83, Number 5, Pages 1775–1788, 2012.

Veenstra et al. **Behind Bullying and Defending**: Same-Sex and Other-Sex Relations and Their Associations with Acceptance and Rejection. *Wiley Periodicals, Inc.*Volume 39, pages 462–471, 2013.

Veloso, Mario. **O Homem**: Pessoa Vivente. Brasília: Alhambra, 1982.

White, Ellen G. **Education**. Boise, ID: Pacific Press Publishing Association, 1903.

CAPÍTULO 19

TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O SMARTPHONE COMO RECURSO PARA O ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Data de aceite: 01/02/2022

Luzia da Glória Soares
Professora do Centro Educacional de Pindaí-Bahia; Licenciada em: Pedagogia Universidade do Estado da Bahia (UNEBE) e Letras/Língua Portuguesa Universidade Metropolitana de Santos – UNIME; Especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior (UNIFG) Guanambi-Bahia
http://lattes.cnpq.br/1873523198742217

Neusa Santana Azevedo
Graduanda em Licenciatura Plena em Letras/ Língua Portuguesa, pela Universidade Federal da Paraíba; UFPB

RESUMO: A aprendizagem do educando frente às novas tecnologias tem sido um grande desafio do ensino da Língua Portuguesa. E, tendo em vista, a realidade das escolas, o contato dos alunos com a tecnologia móvel e a necessidade de melhorar o ensino e a aprendizagem na educação básica das escolas públicas, no Ensino Fundamental II, justifica-se um olhar especial para esta modalidade de ensino devido ao contato com os meios tecnológicos, a restrição da leitura no núcleo familiar, e a falta de incentivo, ocasionando dificuldades, para o estudante compreender e produzir textos. Neste contexto, esta pesquisa que é de cunho exploratório e bibliográfico, tencionou buscar a interação entre docentes e discentes tendo em vista a construção de um sujeito verdadeiramente agente de sua aprendizagem, contribuindo na organização do pensamento modernizado tecnologicamente, bem como levar aos alunos a importância do uso das novas tecnologias digitais, ajudando-os a compreender os avanços e os benefícios que estes recursos proporcionam na forma de comunicar e expressar a língua oral e escrita. Além disso, objetivou fortalecer canais de comunicação entre educadores e educandos no processo de ensino da Língua Portuguesa (LP), tendo o smartphone como proposta de inovação que agrega valores sociais e pessoais. Constatou-se ao final do trabalho, que a escola pesquisada possui poucos recursos tecnológicos e de uso restrito, destacando, pois, a utilização do celular como recurso pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa. Ademais, atestou-se a necessidade de formação dos professores para o uso das tecnologias, corroborando assim para uma educação de qualidade.

PALAVRAS - CHAVE: Leitura e escrita. Novas Tecnologias. Smartphone.

CONTEMPORARY TECHNOLOGIES IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: SMARTPHONE AS A RESOURCE FOR TEACHING READING AND TEXTUAL PRODUCTION

ABSTRACT: The student's learning in the face of new technologies has been a major challenge in the teaching of the Portuguese language. And, given the reality of schools, the contact of students with mobile technology and the need to improve teaching and learning in basic education in public schools, in Elementary School II, a special look at this modality is justified. of teaching due to contact with technological means, the restriction

of reading in the family nucleus, and the lack of encouragement, causing difficulties for the student to understand and produce texts. In this context, this research that is exploratory and bibliographical in nature, intended to seek the interaction between teachers and students in order to build a subject truly agent of their learning, contributing to the organization of technologically modernized thinking, as well as bringing to students the importance of the use of new digital technologies, helping them to understand the advances and benefits that these resources provide in the way of communicating and expressing oral and written language. In addition, it aimed to strengthen communication channels between educators and students in the Portuguese Language (LP) teaching process, with the smartphone as an innovation proposal that adds social and personal values. It was found at the end of the work, that the researched school has few technological resources and restricted use, thus highlighting the use of cell phones as a pedagogical resource in Portuguese language classes. Furthermore, the need for teacher training in the use of technologies was attested, thus supporting quality education.
KEYWORDS: Reading and writing. New technologies. smartphone usage.

1 I INTRODUÇÃO

É de conhecimento da sociedade que a escola é, tradicionalmente, o lugar mais apropriado para se construir aprendizagens, mas os avanços relacionados ao processo de ensino e a chegada de novas tecnologias, têm sofrido resistências por parte das instituições escolares, pois aceitar essas inovações requer mudanças na escola, nos alunos e nos professores. No entanto, nem todos querem ou estão preparados para participarem dessas mudanças. Alonso (2003) assevera que:

> Se por um lado reconhecemos a necessidade de incorporarmos o uso das novas tecnologias na escola, ao mesmo tempo nos sentimos constrangidos pelas condições efetivas e objetivas enfrentadas pela maior parte dos professores da escola pública, em qualquer nível, em nosso país. (ALONSO, 2003, p. 7).

Dentro desse processo, uns dos grandes desafios do ensino da Língua Portuguesa (LP) tem sido, verdadeiramente, o uso dessas novas tecnologias na sala de aula e o professor precisa fazer das mídias parceiras, aprendendo seu processo de utilização, analisando como melhorar sua ação pedagógica. A importância do uso das tecnologias nas aulas de LP leva o educando entender que a utilização desse recurso pode ajudar o professor alargar o seu trabalho na sala de aula. Considerando que são instrumentos de suma importância no desenvolvimento do cérebro humano e oferece oportunidade de criar situações capazes de buscar interação das pessoas para integrar a sociedade de forma globalizada. É notável a importante troca de comunicação e informação que os meios tecnológicos permitem ao individuo, desde que sejam recursos utilizados coerentemente, adequando e atendendo as necessidades dos sujeitos. E para isso, a educação precisa dar sustentabilidade às novas mudanças tecnológicas, através dos ensinamentos e do

incentivo à leitura e à escrita, melhorando a forma de pensar e comunicar dos estudantes.

Para Oliveira (1997) seria de grande importância que as políticas públicas fossem voltadas para a tecnologia, com o intuito de capacitar o professor para que ele pudesse entender melhor como lidar com os instrumentos tecnológicos. Sendo que nas instituições ainda se encontram professores despreparados para trabalhar com a nova tecnologia que adentram às escolas. Para isso, será necessário um olhar promissor, a fim de renovar a estrutura escolar e o seu currículo para atender as necessidades dos educadores e os anseios dos estudantes frente aos desafios tecnológicos.

Além do que, percebe-se na atualidade, que nossos alunos estão se afastando continuamente do ato de ler e os motivos detectados são os mais variados: uso ilimitado de meios tecnológicos, restrição da leitura no núcleo familiar e falta de incentivo; tudo isso, tem corroborado para que os estudantes apresentem dificuldades em compreender e produzir textos.

Neste contexto, tornar-se imprescindível incorporar o uso da tecnologia no cotidiano escolar, transformando-a em mais uma aliada no processo de ensino e aprendizagem. E, são muitos os subsídios em tecnologia que podem ajudar os professores na diversificação de suas aulas, tornando-as prazerosas e inovadoras. Assim, faz-se necessário que o professor de Língua Portuguesa (LP) avance na qualidade da informação e viabilize a incorporação dessas novas tecnologias em suas ações diárias, trabalhando com diversas leituras e linguagens no intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos. Sobre isso, Kenski (2003) pontua que:

> É necessário, sobretudo, que os professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino. (KENSKI, 2003, p.77)

Consoante com o exposto e, tendo em vista a realidade das escolas, o contato dos alunos com a tecnologia móvel e a necessidade de melhorar o processo educacional da educação básica das escolas públicas, especificamente o Ensino Fundamental II, urge um olhar especial para esta modalidade de ensino, de modo a propiciar aos educadores melhores conhecimentos com os instrumentos tecnológicos, principalmente com os aplicativos móveis por serem mais populares e conterem várias modalidades que podem ser utilizados e aproveitados nas escolas. Desse modo, a pesquisa justifica-se pela necessidade de favorecer aos professores o conhecimento acerca da utilização dos recursos digitais nas aulas de Língua Portuguesa, entendendo como as conexões e os recursos oferecidos pela tecnologia podem colaborar com o desenvolvimento do ensino/aprendizagem.

Vale salientar, que a educação é uma área de destaque para o uso desse recurso e o professor como mediador da aprendizagem precisa estar motivado para compreender e perceber que, nos últimos tempos, a escola está sendo ocupada pelos dispositivos móveis,

o que trouxe muitos questionamentos no contexto educacional. Reconhecendo essa realidade, torna-se necessária e imperativa a preparação dos educadores para auxiliar o educando na praticidade e agilidade da comunicação destes instrumentos que tem como importância, contribuir na formação do indivíduo dando-lhe capacidade para compreender os diferentes tipos de textos com os quais se defrontam na sociedade. Reforçando essa perspectiva, Kenski (2007) enfatiza que a escola necessita ser renovada com recurso público destinado a aquisição de aparelhos tecnológicos, que possibilitem levar ao educando a utilização da tecnologia para a ampliação de seus conhecimentos.

Destarte, este trabalho tem como objetivo refletir e analisar os benefícios do uso de novas tecnologias digitais pelos professores de Língua Portuguesa em sua metodologia de ensino na sala de aula do 9º ano do Colégio Municipal Centro Educacional de Pindaí-BA. E, ainda dentro dos objetivos específicos: investigar o papel das novas tecnologias no processo ensino e aprendizagem, verificar como as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) vêm sendo utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa, bem como analisar a contribuição destas (TICs) no processo da leitura, do ensino e da aprendizagem.

2 | METODOLOGIA

Inicialmente a pesquisa concentrou esforços na realização de um levantamento bibliográfico acerca do tema. Teve o propósito de desenvolver uma breve, mas contundente revisão do marco teórico relativo ao uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

No que diz respeito à coleta de dados para o desenvolvimento das análises e discussões, foi elaborado um questionário para posterior, aplicação com os professores da Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, do Colégio Municipal Centro Educacional de Pindaí, localizado a rua 13 de maio, s/n, na cidade de Pindaí-BA. Espera-se com os resultados da pesquisa fomentar nosso leitor de uma leitura básica que o permita acompanhar e compreender o alinhamento teórico acerca do tema proposto para o desenvolvimento desse trabalho.

Essa pesquisa intentou, inicialmente, saber como se dava o uso de aparelhos tecnológicos e a aprendizagem dos alunos na referida escola e quais eram as tecnologias disponíveis para o uso didático dos professores, observando as formas como os recursos são utilizados e as condições que o ambiente oferece para serem usados no processo de ensino e aprendizagem e com quais frequências ocorrem o uso do computador, data show e outros.

Foram elaboradas algumas questões para os professores na tentativa de levá-los a evidenciar as maiores dificuldades enfrentadas na forma de utilizar as ferramentas tecnológicas em sala de aula, bem como sondar o entendimento destes sobre a importância

do uso dessas no contexto de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Além de verificar suas experiências/expectativas ou suas ideias em relação ao uso de tecnologias voltadas ao desenvolvimento de atividades de leitura e produção textual.

A coleta de dados ocorreu através de um questionário semiestruturado aplicado a docentes de Língua Portuguesa do Centro Educacional de Pindaí, escola da rede pública municipal de ensino, de Pindaí-BA. O referido questionário continha 8 (oito) questões e, inicialmente, procurou-se investigar se a escola disponibilizava de recursos tecnológicos e quais seriam estes; se os instrumentos oferecem condições para incorporarem na metodologia das professoras em suas práticas pedagógicas. Como etapa final, foram desenvolvidas as análises dos dados coletados e tecidos alguns comentários a cunho de conclusões preliminares sobre os resultados a que chegamos com essa pesquisa.

3 I RESULTADO E DISCUSSÃO

Espera-se com os resultados dessa pesquisa, após discussões e intervenções realizadas, o professor seja motivado a propor novos desafios na sua pratica pedagógica, possibilitando aos seus alunos a reflexão e a construção de novos conhecimentos. Além disso, pretende-se contribuir para mudanças na forma de compreender e desenvolver o processo de ensino e aprendizagem com o uso dos instrumentos tecnológicos, bem como refletir e repensar as novas possibilidades de discussões a respeito dos dispositivos móveis. Destacando a importância de evidenciar a trajetória de aprendizagem dos professores, suas dificuldades e facilidades, de superação das problemáticas em trabalhar com as novas tecnologias.

Depreendem-se dos dados obtidos e analisados, que a quantidade de recursos pedagógicos disponíveis na referida escola é pouca, sendo apenas a internet e datas show, cujo uso é limitado na sala de aula devido à quantidade mínima que a escola possui.

Constata-se também que as professoras estão cientes do apoio que as tecnologias oferecem ao processo educativo, pontuando que além de um ensino dinâmico, as TICs contribuem na construção do conhecimento e abrem caminhos para o crescimento profissional. Quando questionadas, as educadoras responderam afirmando que os recursos tecnológicos são importantes para desenvolver um trabalho diversificado, com qualidade, de forma mais rápida, enfatizando que além de facilitar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, agiliza e contribui significativamente nas suas práticas pedagógicas e nos planejamentos. Também evidenciaram que o uso das tecnologias oportuniza e ajuda o aluno desenvolver suas atividades em tempo ágil e com informações mais precisas.

Sobre o uso do celular como ferramenta pedagógica na escola, as educadoras afirmaram que o modo como os dispositivos móveis são utilizados pelos alunos é bastante limitado e controlado pela escola devido o mau uso dos instrumentos pelos estudantes. Conversando informalmente com uma das professoras entrevistada, ela relatou que a

escola proibiu o uso do celular porque causava diversos incômodos no desenvolvimento do trabalho do professor durante as aulas, dispersando a atenção dos alunos e prejudicando a sua aprendizagem.

Diante das informações dessa professora, pode-se notar que o aparelho celular deixa de ser um instrumento que pode ser utilizado como recurso pedagógico e continua sendo um objeto proibido sem utilidade devido a falta de consciência no uso desse aplicativo móvel. Observa-se que as professoras têm conhecimento a respeito das vantagens do uso do celular em sala de aula, pois, segundo elas utilizando de forma correta e inteligente pode trazer resultado para o aluno, desde que eles tenham consciência e entendimento de seu uso nos trabalhos dentro e fora da escola. Nota-se que as educadoras precisam de maior segurança quando se trata do uso de celular na sala de aula.

Assim sendo, é possível notar que as professoras pesquisadas consideram o uso dos aparatos tecnológicos, dentre eles o celular, como uma ferramenta de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem, sabem do valor de trabalho com hipertextos, mas estes ainda não constituem uma prática constante em sala de aula. Ciente da agilidade dos trabalhos com este recurso tecnológico e da ausência de seu uso dentro das salas de aulas e na escola, as educadoras em suas respostas deixam claro a utilidade de trabalhar com hipertextos nas buscas de informações rápidas, coletivas e de múltipla escolha dando oportunidade ao debate e discussões entre os estudantes. Todavia, pontuam que é um instrumento útil, mas proibido o seu uso na escola.

Em face do exposto, e tendo em vista os avanços e os benefícios que as novas tecnologias proporcionam à sociedade na forma de comunicação e de se expressar, por meio da língua oral e escrita, torna-se importante compreender os fatos naturais e o impacto dos novos gêneros discursivos na mídia eletrônica (ARANHA, 2007). Ou seja, o relacionamento da educação com o mundo da informação precisa desenvolver práticas colaborativas e com sensibilidade, levando aos usuários dessa ferramenta importante e necessária à vida das pessoas, a forma de saber ouvir e respeitar o outro.

Complementando, Aranha (2007, p. 108) defende “[...] que o ambiente virtual expande enormemente a nossa capacidade de interação com o mundo que nos cerca, tornando-se um elemento-chave no crescimento das sociedades”. Concordando com ele, Pinheiro (2005), defende que os links no processo educacional afirmam a necessidade dos professores trabalharem as estratégias de leitura para levar o educando a compreender as informações por eles vinculadas com objetivo de ter uma boa compreensão de leitura e de mundo.

Quanto à produção textual, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1987) expõem que produzir textos significa organizar o pensamento e desenvolver procedimentos que prepara e monitora previamente as ideias e a fala. Assim, no contexto da produção escrita, o aluno tem oportunidade de argumentar e expor seus pontos de vista.

Ademais, cabe reafirmar mais uma vez que, na atualidade, a educação modernizada

vem ampliando tecnologicamente, fazendo acontecer o ensino e a aprendizagem de modo que o trabalho seja realizado com um melhor aproveitamento. E coadunando com essa ideia, Libâneo (2007, p.309), assevera que “o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva melhorar a qualidade dessa aprendizagem”. E, Perrenoud (2000), reitera que o ofício de professor está em constante transformação e suas práticas pedagógicas devem ser competentes para nortear a formação do aluno e dar prosseguimento à sua aprendizagem, desenvolvendo a cidadania e a reflexão.

Diante da abordagem apresentada, é indiscutivelmente que o uso da tecnologia facilita o ensino e a aprendizagem, desde que o educador e educando possam explorar esse recurso adequadamente, de forma que atenda os seus anseios.

4 I CONCLUSÕES

Constata-se ao final deste estudo, que as professoras pesquisadas consideram o uso dos aparatos tecnológicos (dentre eles o celular) como ferramentas de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem; também sabem da importância do trabalho com hipertextos, mesmo não sendo uma prática constante em sala de aula, bem como entendem a agilidade que o uso destes recursos proporciona, embora sentem que a sua ausência nas aulas, inviabiliza a busca por informações com rapidez e a realização de trabalhos coletivos de múltipla escolha perdendo as oportunidades das discussões oferecidas aos estudantes através dos hipertextos.

Assim, considerando que os aplicativos móveis estão cada vez mais acessíveis aos alunos e, consequentemente às escolas, é forçoso ratificar a urgência de investimento na formação dos professores para que estes possam incorporar os recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas de modo a favorecer um ensino eficaz, com aulas diversificadas e dinâmicas.

Ademais, cabe reiterar que esta pesquisa contribuirá para que os professores de Língua Portuguesa tenham uma visão das mudanças que as TICs proporcionam no paradigma educacional, bem como permitirá que aluno e professor compreendam a importância do uso do celular na escola como um meio capaz de criar condições para compreender os saberes do mundo moderno.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. **Algumas Considerações acerca da Influência das Multimídias sobre a Organização e o Trabalho Docente**. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED, sessão Especial. “Multimídias, Organização do trabalho docente e política de formação de professores”, Caxambu, 2003.

ARANHA, Simone Dália de Gusmão. O ambiente virtual: desmaterialização da realidade? In: SILVA, A.

P. D. da.; ALMEIDA, M. de L. L.; ARANHA, S. D. de G. (orgs.) **Literatura e Lingüística:** teoria, análise, prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6ªed. São Paulo: Campinas, 2003.

___________ **Educação e tecnologias:** O novo ritmo da informação. Campinas-SP: Papirus, 2007 (Coleção Papirus Educação)

OLIVEIRA, Ramon. **Informática Educativa.** São Paulo: Papirus, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. 1. **Parâmetros curriculares nacionais**. 2. Língua Portuguesa: Ensino de quinta a oitava séries. I. Título.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.2010.

CAPÍTULO 20

COMPREENDER O MÉTODO APAC ATRAVÉS DA PERSPECTIVA DO RECUPERANDOS

Data de aceite: 01/02/2022
Data de submissão: 06/11/2021

Caroline Barboza Marques
Faculdade Adventista de Minas Gerais
Lavras-MG

Elvis Magno da Silva
Faculdade Adventista de Minas Gerais
Lavras-MG

RESUMO: O presente trabalho visa compreender como funciona o método da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC) na perspectiva dos recuperandos da cidade de Perdões em Minas Gerais, a fim de conhecer os detentos e obter os dados necessários para o estudo em questão, logo com o objetivo de atender a reflexão proposta neste trabalho. É preciso ressaltar que foi realizada uma pesquisa qualitativa em forma de questionário com os recuperandos da associação apaqueana. Diante do exposto a presente pesquisa concluiu que os reeducandos ao ingressar ou regressar a APAC constataram a diferença no tratamento e nas atividades para a ressocialização em relação ao sistema penitenciário tradicional. Além disso, a maior parte dos membros da APAC não conseguiram concluir o Ensino Médio no tempo previsto no ensino regular, sendo assim o centro de recuperação fornece os estudos para os reeducandos. Destacasse aqui, a extrema importância de oportunidades para concluírem os estudos, a fim de conseguirem reinserir- se na sociedade de forma efetiva, com capacitação e competência. No presente trabalho ressalta-se a importância da educação na vida das pessoas, principalmente das que fazem parte do grupo de estudos em cela, pois só assim a valorização do ser acontece e se consolida, além da potencialidade de cada um serem desenvolvidas, deste modo, poderão ter suas histórias de vida modificadas.

PALAVRAS-CHAVE: APAC. Educação para transformação. Cumprimento de pena.

UNDERSTANDING THE APAC METHOD THROUGH THE PERSPECTIVE OF THE RECUPERANDOS

ABSTRACT: This paper aims to understand how the method of the Association for the Protection and Assistance of Convicts (APAC) works from the perspective of convicts in the city of Perdões, Minas Gerais, in order to get to know the inmates and obtain the necessary data for the study in question. It must be emphasized that a qualitative research was carried out in the form of a questionnaire with the convicts of the apaqueana association. In view of the above, this research concluded that the inmates, when entering or returning to APAC, noticed the difference in the treatment and activities for resocialization in relation to the traditional prison system. In addition, most of the members of APAC were not able to complete high school in the time provided for regular education, so the recovery center provides studies for the inmates. It is important to highlight the extreme importance of opportunities for them to complete their studies, in order to be able to reintegrate into society effectively, with

training and competence. In this paper we highlight the importance of education in the lives of people, especially those who are part of the study group in the cell, because only then the valorization of being happens and is consolidated, besides the potential of each being developed, so they can have their life stories changed.
KEYWORDS: APAC. Education for transformation. Fulfillment of sentence.

1 I INTRODUÇÃO

O sistema prisional brasileiro é uma temática presente em nossa atualidade e está relacionado a problemas, como a superlotação, no que resulta em um ambiente propicio a violência, sendo assim, o sistema penitenciário é um assunto que gera discussões no Brasil, visto que os detentos têm um gasto significativo para o estado e ao saírem geralmente acabam cometendo novos crimes quando não há um trabalho de efetivo de reinserção dos detentos na sociedade. Diante de tais colocações, a partir do século XIX iniciou-se no Brasil o modelo de presídios com celas individuais e oficinas de trabalho, no começo havia penas perpétuas ou coletivas, mas no ano de 1890 o código penal limitou-se para penas restritivas de liberdade individual com uma pena de até trinta anos, sendo elas: "prisão celular, reclusão, prisão com trabalho obrigatório e prisão disciplinar" (MACHADO, SOUZA, SOUZA 2013).

Nessa perspectiva, é importante que os detentos possuam oportunidade de realizarem projetos que contribuam para sua ressocialização. Sendo assim, as atividades escolares nos centros de detenção auxiliam os indivíduos para um treinamento profissional onde eles são capazes de dar continuidade aos estudos, assim como, se preparar para o mercado de trabalho.

Vale ressaltar que, inicialmente observou-se que a educação é um direito de todos, como também o motivo pelo qual a educação de jovens e adultos ao longo dos anos ganhou estímulo por parte do governo, além disso, foi exemplificado em nosso trabalho como funciona esse ensino atualmente, logo, considerando que muitas pessoas não conseguem concluir o ensino no ano previsto. Desse modo, posteriormente foi explicado sobre como o sistema carcerário brasileiro e quais ações são necessárias para a recuperação dos presos, visto que estão encarcerados. Abordou-se os fundamentos que explicam o porquê de tantas discussões sobre esse assunto. Além disso foi mencionado as dificuldades de reintegrar um preso no sistema prisional brasileiro. Destacamos a importância de Mario Ottoboni que fundou o método APAC, a fim de promover a recuperação dos detentos utilizando recursos como a educação, religião, trabalho entre outros. Em seguida, o presente trabalho pontuou como os projetos educacionais são capazes de transformar a vida de muitas pessoas e fazer com que elas sejam ressocializadas e não voltem a cometer novos crimes.

2 | A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO DE TODOS

A Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948 concebeu uma lei regida por 30 artigos que preserva os direitos humanos, desse modo, ninguém deve ser privado de poder acessá-los, entre os direitos estão: a segurança, saúde, paz, bem-estar e a educação. Ademais, para chegar no documento que é rígido houve muito empenho e debate.

Nessa perspectiva, a educação de qualidade deverá ser ofertada de maneira igualitária para todos, deve-se promover oportunidades de aprendizagem diferenciadas de acordo com o contexto da realidade do educando. O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948) discursa sobre a educação e duas diretrizes:

> 1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
>
> 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Observa-se que mesmo antes da Constituição Federal havia uma preocupação em defender e garantir uma educação de qualidade para todos. A educação é um direito importante, pois os educandos têm a oportunidade de conhecer os direitos através da educação, a fim de se tornarem cidadãos democráticos; preparados para poder lutar pelos seus direitos. Desse modo, jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade adequada tem o direito de recomeçar os seus estudos com um sistema pedagógico preparado com diferentes recursos para poder incentivar esses educandos.

É preciso lembrar que, as instituições precisam estar atentas a realidade de cada aluno, a construção da educação deve se basear em princípios para garantir a inclusão de todos. Os orientadores precisam ficar atentos as dificuldades dos educandos e promover metodologias diferentes para que cada um consiga alcançar a sua aprendizagem.

De acordo com Bedran e Luvizotto (2014), a educação de jovens e adultos surgiu na década de 30, devido às grandes mudanças da sociedade naquela época o ensino começou a se fortalecer, um dos grandes motivos para isso acontecer foi que o crescimento das indústrias, naquele momento o ensino já era gratuito e sendo assim a população começou a participar.

Na última década o governo federal conservou a prática de alfabetização de jovens e adultos iniciados no pós-guerra, e surgiu novas ações para a qualificação de trabalhadores como o programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja) e também o programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (Pronatec) (PIERRO, 2014).

2.1 Sistema Prisional Brasileiro

No século XIX por volta de 1850 surgia no Brasil as primeiras prisões com a estruturas adequadas para prisão, no ano de 1824 surgiu a nova constituição de penas, sendo assim as punições desumanas foram banidas e definiu-se que as cadeias deveriam ser "seguras, limpas e bem arejadas" (MARTINS 2018).

O estado encarrega-se de condenação e da reeducação de um detendo, ele pretende combater a criminalidade usando o isolamento dos criminosos em uma prisão, buscando evitar que ele seja uma ameaça para a comunidade. Os condenados, na maioria das vezes, são abandonados na detenção por seus familiares e por este motivo, faz-se necessário ações que busquem a ressocialização (GUIMARÃES, MACHADO, 2014).

No isolamento uma realidade vem à tona, o sistema penitenciário tem como um de seus principais problemas a superlotação. Segundo Barrucho, a cada um mês o Brasil registra cerca de 3 mil novos detentos e atualmente três entre dez presos ainda não foram julgados (BARRUCHO, BARROS, 2017). Os problemas vão além da superlotação, a falta de assistência médica, de fonte educacionais adequadas e de recursos humanos também são dificuldades que os detentos enfrentam nos centros de detenção.

Para Silva (2003), a prisão é uma casa dos horrores, não sendo capaz de instruir o detento a ressocialização. Nesse sentido, os sistemas prisionais os capacitam a cometer mais crimes, como também, ocasionando-os a cometer penalidades de maior gravidade se comparadas com as que foram causa da detenção inicial.

De acordo com Candela (2015), na atualidade os centros penitenciários oferecem cursos de qualificação e estudos, com o propósito de levar ao preso a possibilidade de seguir um caminho diferente do que o trouxe ao sistema prisional. Entretanto, na prática, observa-se que o sistema não consegue realizar este objetivo, devido à falta de recursos.

A educação é a melhor maneira para poder ressocializar uma pessoa confinada, pois a maioria dos detentos não teve acesso ao ensino ou quando teve não soube valorizar. Sendo assim, dentro dos presídios o governo busca fornecer uma "escola" para que possam ter uma nova oportunidade e consigam mudar de vida. De acordo com DEPN-MG (Departamento Penitenciário de Minas Gerais; 2021).

2.2 O método APAC

A APAC (Associação de Proteção e Assistência aos Condenados) é filiada à FBAC (Fraternidade brasileira de Assistência aos Condenados), porém ela se tornou uma associação com personalidade própria operando como colaborador à justiça na execução penal. A metodologia apaqueana busca remover a figura do detento como uma pessoa indesejada empenhando-o em sua recuperação e o conduzindo a sua integração a sociedade. (LOPES; CLEMENTEL 2020).

O método APAC iniciou-se em São José dos Campos (SP), no ano de 1972 com o principal objetivo a valorização humana, visando determinados princípios, sendo eles

(OTTOBONI, 2001):

> I. Participação da comunidade: a Lei de Execução penal em seu artigo 4° dispõe que o "Estado deverá recorrer à cooperação da comunidade nas atividades de Execução da Pena e da medida de segurança". (LEP, 1984, art. 4°). Nesse sentido a APAC só consegue atuar com a participação da comunidade a partir do voluntariado e dos funcionários na busca da implementação e da consolidação das propostas apresentadas pela metodologia da associação;
>
> II. Recuperando ajudando o recuperando: No convívio em sociedade é necessário relacionar-se com o próximo e é neste sentido que o recuperando é convidado a refletir para a ajuda mútua. Nessa parte da metodologia está inserido o Conselho de Sinceridade e Solidariedade (CSS) que é o órgão auxiliar de administração da APAC, mas que não tem poder de decisão. O CSS é responsável por auxiliar no desenvolvimento das atividades e também busca representar os recuperandos perante a direção para a solução de problemas e proposição de ideias;

É necessário a participação da comunidade para a recuperação dos indivíduos, pois assim eles vão se sentir acolhidos e ter uma mudança efetiva. Outro aspecto é que quando um recuperando ajuda outro recuperando, a possibilidade de se manter no programa e não desistir é maior. Seguindo nesse raciocínio (OTTOBONI, 2001):

> III. Trabalho: O trabalho dentro do presídio é permitido pela Lei de Execução Penal, tem a finalidade educativa e produtiva e é abordado nos seus artigos 28, 29 e 30. Na APAC ele é dividido entre os regimes fechado, semiaberto e aberto. No regime fechado o foco é na recuperação, no regime semiaberto, o foco é na profissionalização e no regime aberto o foco é a inserção social;
> IV. Religião: Nesta abordagem do método APAC a religião é explorada pela importância do recuperando explorar a existência de Deus, sem imposição de credo atendendo o artigo 24 da LEP;
>
> IV. Assistência jurídica: Também atendendo ao cumprimento da LEP, a APAC oferece assistência jurídica aos recuperandos, de maneira que eles sejam informados sobres seus direitos e deveres e tenham consciência de seus processos jurídicos. Contudo, a entidade não se torna um escritório de advocacia, mas sim uma entidade com apoio jurídico aos recuperando, sobretudo os mais pobres;
>
> V. Assistência à saúde: Ao estarem no ambiente da APAC os recuperando tem total assistência odontológica, médica, psicológica e outras visando a melhoria na qualidade de vida e a restauração da dignidade humana;

Nesse contexto, o trabalho pode mudar a vida de uma pessoa, sendo uma oportunidade que muitos precisam. A religião facilita esse novo modo de viver, porque ampara os recuperandos. A assistência jurídica auxilia-os entenderem sobre seus direitos e deveres e transformá-los em pessoas que lutem por seus direitos e cumprem seus deveres. Em relação à assistência à saúde é indispensável que eles tenham esse direito como todas as pessoas, com medidas preventivas dado que o agravamento seria mais caro e dificultaria o tratamento fora das unidades prisionais

> VII. Valorização humana: Ao ingressar na APAC o preso se torna recuperando,

> sua denominação é mudada, ele também é chamado pelo nome e há o interesse em saber sobre sua história de vida, seus anseios, seus sonhos, suas angústias a fim de se conhecer o homem e trabalhar para a formação de um novo cidadão;
>
> VIII. A família: Considerada como elo de formação humana é valorizada no método APAC, onde o recuperando não perde os laços afetivos podendo encontrar com seus familiares nas datas especiais como Dia das Mães, Dia dos Pais, Natal, Dia das Crianças onde a APAC recebe os familiares para que seja estabelecido o contato com o recuperando. Além disso, pode-se também escrever cartas e efetuar uma ligação por dia por recuperando para a família. As visitas íntimas com familiares também são permitidas desde que sejam marcadas com antecedência para que não aconteçam inconvenientes relacionados à imoralidade, promiscuidade e outros. (OTTOBONI, 2001):

Nos presídios os custodiados são identificados por números já no método APAC são chamados pelos nomes e são tratados como recuperandos e não detentos. Isso faz a diferença na vida de muitos, pois proporciona um sentimento de acolhimento, sendo assim, há a crença de que é possível a recuperação. Nesse sentido, a família exerce um papel fundamental no processo de reintegração, porque são os que dão apoio e também é nesta instituição que os recuperandos encontram conforto.

> IX. O serviço voluntário: Na formação voluntária, a APAC se relaciona com o trabalho e o serviço ao próximo, mas para que o trabalho do voluntário seja eficiente, há um treinamento de formação de voluntários que dura cerca de 42h e esclarece toda a metodologia APAC e os modos de se trabalhar. Já os funcionários da Administração da APAC não são voluntários e exercem atividade remunerada formalizada por lei;
>
> X. Centro de Reintegração Social (CSR): O CSR consiste no estabelecimento prisional e oferece possibilidade de recuperação do ser humano com uma estrutura que possibilite à formação profissional, educacional e outras. A LEP em seus artigos 91 e 92 permite que o condenado em regime semiaberto possa cumprir a sua pena em colônia agrícola, industrial ou similar visando o trabalho e a profissionalização; (OTTOBONI, 2001).

A maior parte dos funcionários realizam atividades como voluntários nos centros de recuperação e isso faz com que os reeducando se sintam acolhidos pela comunidade e não cometam outros crimes ao sair da instituição. Quando conseguem o regime semiaberto a possibilidade de ir trabalhar em colônia agrícola ou indústria, pode ser o voto de confiança que eles precisam para mudar de vida.

> XI. Mérito: O mérito consiste no conjunto de todas as tarefas exercidas pelo recuperando, bem como as advertências, as eventuais saídas, os elogios e outros eventos que constam no registro de cada recuperando. Todas essas ações são registradas para que seja traçado um referencial de cada recuperando e que será consultado quando houver possibilidade de progressão de regime ou até mesmo concessão de liberdade.
>
> XII. Jornada de libertação com Cristo: Inspirada no Movimento de Cursilho de Cristandade da Igreja Católica, a jornada é uma adaptação do Movimento de Cursilho para os recuperando, e se assemelha na realização de um encontro

> com duração de quatro dias e com o conteúdo formado por palestras, grupos de oração e debates levando o recuperando a realizar uma reflexão religiosa, social e humana. A Jornada é dividida em dois momentos: no primeiro o enfoque é em demonstrar aos "jornaleiros" quem foi Jesus Cristo a partir de seus valores e sua história. Em um segundo momento, incentiva o recuperando a refletir sobre a sua própria vida, seus erros, sua família e suas relações pessoais. (OTTOBONI, 2001).

A APAC provê uma ficha para cada recuperando onde são anotadas todas as ações promovidas. Nesta ficha também constam as advertências de cada recuperando. Sendo assim, é essencial que fiquem atentos a estas informações, pois é importante explicar o histórico dos participantes da APAC. A jornada religiosa neste tipo de ação é fundamental, pois muitos estão distantes de Cristo e ao retornar vão refletir sobre sua vida, logo não querem voltar ao que os feriu e fez com que eles se afastassem de Cristo e a sua família.

Para Zeferino e Casado (2017) comparando o método APAC com o atual sistema penitenciário é ineficiente, pois nos centros penitenciários os detentos não realizam projetos com cooperação mutua entre os recuperandos, como também não realizam o trabalho voluntário para que detento se sinta acolhido pela comunidade.

O jornalista e advogado Mário Ottoboni foi o fundador do método APAC. A filosofia deste método é matar o criminoso e salvar o homem recuperando os detentos. O método foi reconhecido pela Organização das Nações Unidas (ONU), para ele o sistema prisional na década de setenta era um sistema falho e não houve muitas transições até este momento. O método é construído através de uma associação entre o estado e membros da comunidade local, sendo eles: os membros judiciários, executivo e legislativo, ministério público, policiais civil e militar, ONG´s, entidades religiosas, instituições educacionais, entre outros (FERREIRA 2016).

Além disso, tem como propósito garantir que o detento cumpra a pena, e ao mesmo tempo se ressocialize, após esse período de recuperação o mesmo tem a possibilidade de não cometer novos crimes. O método consiste em fornecer liberdade e responsabilidade para os recuperandos (OTTOBONI, 2018).

Dentro APAC existe o regime fechado e o semiaberto. No dia a dia dentro da APAC o recuperando tem atividades obrigatórias como lavar o banheiro, varrer entre outros deveres. Alguns auxiliam no trabalho interno realizando diferentes serviços, e os que estão no regime semiaberto têm a oportunidade de procurar um serviço fora do centro.

Para Leite e Rangel (2018), é notável que o método da APAC apresenta benefícios e diferenças do sistema prisional visto que a metodologia dos centros é "retribuir, reeducar e reinserir o apenado no convívio social". Já o sistema de prisões está distante dessa realidade devido aos recursos limitados e a inexistência de apoio.

Por esses aspectos já mencionados é possível observar a eficácia da organização apaqueana, sendo lamentável que mesmo com resultados positivos a sua propagação ainda tenha um baixo índice de alcance se comparado às prisões no país.

2.3 A educação como um processo de modificar a sociedade

Segundo Bandeira (2019), a educação é exemplar para o desenvolvimento do país, sendo utilizada como um instrumento essencial para transformar em uma nação próspera e solidária. É preciso ressaltar que a educação básica deve ser para todos, como também deve ser respeitado o princípio da igualdade dentro centros educacionais. Os detentos, assim como quaisquer outras pessoas, possuem o direito à educação.

O ensino é um dos recursos utilizados para promover a integração social e a aprendizagem de conhecimentos que possibilita aos recuperandos um caminho para melhorar o seu futuro quando conseguir a sua liberdade. Para alguns apenados essa oportunidade de ensino serve para acessar a educação profissionalizante e também fornece oportunidades de empregos.

É necessário conhecer o recuperando como uma pessoa e oferecer oportunidades para ele ser capaz de transformar a sua realidade, quando for liberado do sistema. Lamentavelmente nessa realidade, esse contexto de educação é considerando um privilégio e não um direito. A educação, como já dito antes, é um direito de todos e para muitos a única oportunidade de mudança da realidade. O ensino é importante para a formação do ser humano, mas ele pode ser limitado devido às condições econômicas da sociedade. O ensino nos centros de reabilitação serve como processo de transformar esses indivíduos, e nesse contexto, o trabalho do educador é promover projetos que auxiliam no processo de reintegração o recuperando e prepará-lo para se reintegrar na sociedade.

Os detentos que chegam nos centros de reabilitação já vêm com experiências de vida e crendo que um dia serão soltos. Para que os recuperandos tenham uma boa experiência nos centros, é necessário que façam algo com afeição e que vai auxiliar na sua vida após a sua saída. É indispensável que o currículo seja relacionado a temas da realidade dos detentos, temas que tenham real significado.

Segundo Conceição (2008), os educandos devem ser aptos a pesquisar o conhecimento, pois isso deve partir deles, ninguém é capaz modificar alguém isso deve partir de si próprio através das suas experiências e aprendizados. Por mais atividades que os centros de detenção e recuperação promovam, a mudança que o detento precisa só vai ser alcançada se ele estiver apto em mudar.

A educação procura ajudar o educando a ter um desenvolvimento pessoal, social e profissional e para isso acontecer é necessário utilizar metodologias e assuntos pedagógicos relacionado à necessidade do educando e também da sua realidade. No cenário em que vivemos poucos detentos vão ter interesse em dar continuidade nos estudos, porém isso não é impossível, por isso cabe aos educadores do centro observarem as vivências deles e promoverem oficinas que auxiliam no ensino de profissões

Quando se fala do sistema prisional observa-se que os indivíduos estão encarcerados, ou seja, não tem muita coisa a ser feita, porém, espaços educativos dentro

desses centros podem modificar a vida das pessoas. Estas pessoas podem utilizar dessa oportunidade para saírem do sistema renovados, ressocializados e incluídos na sociedade (ARAUJO, 2016).

Para Saraiva e Lopes (2011), os trabalhos de socialização são considerados como intervenções que visam o presente e o futuro próximo, visto que os "excluídos" de hoje serão recuperados reconduzidos ao mercado de trabalho no futuro, esses movimentos são conhecidos como programas de inclusão para os recuperandos.

3 | METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho em primeiro momento foi realizado um contato com APAC de Perdões-MG, onde foi realizada uma reunião que teve como pauta: a possibilidade da pesquisa com os recuperandos sobre a metodologia APAC e como eles se sentem em relação a ela. Após alguns dias, e com a aceitação do público-alvo, foi aplicado um questionário à distância em decorrência do atual cenário pandêmico.

Os questionários contêm quatorze questões, sendo cinco questões abertas e nove de múltipla escolha. Preservou-se a identidade dos recuperando de maneira que estes formulários fossem anônimos. O questionário foi construído junto com o auxílio do professor no site Survio, para aplicação ele foi impresso, entregue para dez recuperandos responderem, e a secretaria encaminhou as fotos com as respostas.

3.1 Do Ponto de Vista da Natureza

Foi realizado uma pesquisa aplicada com o objetivo de compreender como funciona o método APAC na perspectiva dos recuperandos. De acordo com Gil (2010) uma pesquisa aplicada é quando há um experimento para obter conhecimentos, tendo como objetivo uma situação específica.

3.2 Do Ponto de Vista da Abordagem

Para Gerhard e Silveira (2009) uma pesquisa qualitativa ocorre quando a preocupação está voltada para uma compreensão de um grupo social ou para organizações e não para os números.

Ou seja, a pesquisa foi focada em conhecer a realidade no centro de recuperação da cidade de Perdões.

3.3 Do Ponto de Vista dos Objetivo

Para realizar uma pesquisa descritiva é necessário que o pesquisador tenha em mente o que pretende pesquisar. Quando se pretende descrever os resultados obtidos, este é o melhor modelo para coletar os dados. As formas de coleta usadas são escalas, entrevistas e questionários (TRIVIÑOS 1987).

3.4 Do Ponto de Vista dos Procedimentos

Para a realização de uma pesquisa bibliográfica o autor deve buscar outros autores com livros, artigos publicados para poder analisar e defender a sua pesquisa com base nesses autores, a pesquisa bibliográfica pretende mostrar que há estudos científico sobre o assunto da pesquisa, e também é relevante para dar a início ao um trabalho porque depende dela para poder aprender sobre o tema. (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021). O estudo de caso é análise que pesquisa um acontecimento dentro do contexto social (FREITAS; JABBOUR 2011 *apud* YIN 2005).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Descrição dos resultados

A idade dos detentos varia entre vinte quatro e quarenta e sete anos. Durante a pesquisa foi observado que a maior parte dos detentos ainda não conseguiram concluir o ensino médio. De acordo com gráfico abaixo, observa-se que entre os participantes da pesquisa somente 2% concluíram o ensino médio e um deles teve a possibilidade de realizar um ensino superior.



Figura 1-Gráfico com a escolaridade

Conforme observado no gráfico acima, muitos dos detentos não concluíram o ensino médio. Nesse sentido, é necessário que os recuperandos tenham a possibilidade de estudar nos centros de recuperação, buscando além de aprender e concluir o ensino médio e também sua reinserção como indivíduo.

Foi observado que apenas um dos recuperandos não havia conhecido o trabalho da APAC antes de fazer parte. Para o indivíduo fazer parte deve-se enviar uma carta contando

a sua história e o tempo de condenação. O segurança da APAC vai até o detento no presídio e realiza uma entrevista. Se ele for aceito será enviada uma autorização para fórum para que seja autorizado pelo juiz e se autorizado, o mesmo terá que esperar o surgimento de uma vaga para ser transferido.

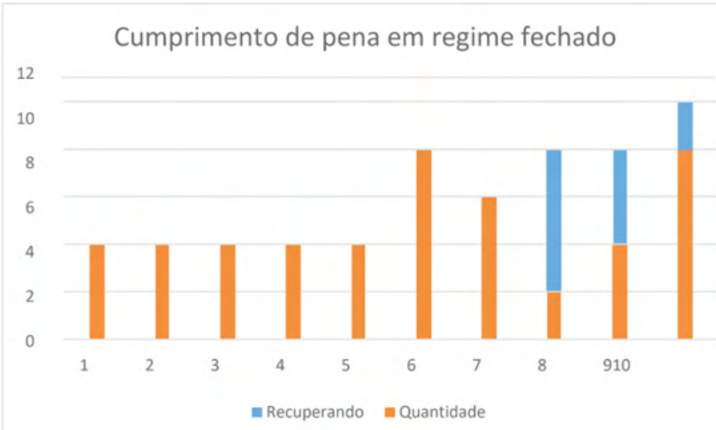


Figura 2- Cumprimento de pena em regime fechado

A Figura 2: mostra que a maioria dos recuperandos passaram entre dois há oitos anos em regime fechado e ao entrar na APAC relataram como o sistema tradicional oprime e priva a dignidade. Ao fazerem parte desta outra modalidade percebem a diferença na valorização humana que a APAC proporciona.

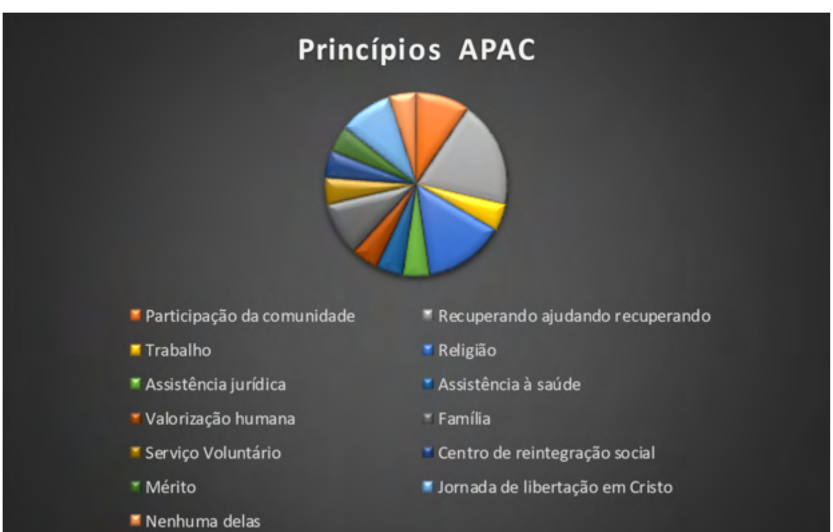


Figura 3- Princípios APAC

Foi possível observar também que todos os recuperandos trabalham e a maior parte deles têm um compromisso com a oficina de laborterapia onde ajuda a ocupar o tempo e também diminui a pena. Os trabalhos ocorrem em diferentes áreas, desde auxiliar de cozinha até tesoureiro e uma parte deles também tem a possibilidade de estudar. Além disso, quando os recuperandos foram perguntado; qual seria a lição que o método ensina e que pretendem levar para a vida? As respostas foram surpreendentes, pois 80% pretendem trabalhar e continuar a sua jornada em Cristo, um deles respondeu que tem vontade de ser voluntário em outras APACs.

4.2 Análise e discussões

Conforme visto nesse trabalho e seguindo no mesmo sentido de Zeferino e Casado (2017) ao se ter como comparação o método APAC, o sistema prisional é ineficiente e o que pode ser percebido durante a explicação do questionário quando os entrevistados falam sobre a opressão e a diferença no tratamento, pois para eles o modelo APAC é bem conhecido por propor que os detentos cumpram a pena de uma maneira alternativa onde ele é valorizado e tratado com dignidade que para os recuperandos faz total diferença, pois para eles o modelo do sistema prisional tradicional além de oprimir há muito sofrimento.

Em concordância com Ottoboni (2018), no questionário, quando ele diz sobre a necessidade dos recuperandos terem responsabilidades, foi possível observar que estão exercendo alguma função a todo tempo. Isso auxilia com a redução de brigas e também diminui o tempo ocioso para pensarem em drogas ou em cometer outros crimes ao sair.

Ao ingressar na APAC os recuperandos têm a possibilidade de estudar e também realizar oficinas através das quais aprendem profissões para poderem mudar suas vidas. Isso é importante para que se sintam acolhidos e seguros ao seguir outros caminhos quando terminarem de cumprir a pena.

Considerando as afirmações de Leite e Rangel (2018), mencionadas nesse trabalho, sobre modelo apaqueano demonstrar benefícios, logo foi possível observar durante a pesquisa que os detentos ao saírem dos presídios os mesmos pretendem continuar a sua jornada em Cristo, a fim de, poderem ajudar outras pessoas através do método.

Nos centros de recuperação os detentos têm a possiblidade de realizar laborterapia: que é uma terapia ocupacional e que faz diferença para eles, porque além de praticarem um trabalho também deixam a mente ocupada. Foi observado que a maior parte dos recuperandos realizam a laborterapia.

Durante a pesquisa foi possível constatar que para a recuperação é necessário que o indivíduo tenha o apoio da sua família e também da comunidade, porque esse processo auxilia no comportamento do reeducando e faz com que ele se sinta acolhido.

Foi observado também que dentre os doze princípios da APAC, cada recuperando escolheu um diferente, e isso mostra que cada pessoa se identifica de uma maneira. Dentro do centro existem pessoas de todas as classes sociais e níveis escolares possibilitando

que se ajudem mutuamente.

5 I CONCLUSÃO

Foi visto neste trabalho que há uma grande diferença entre o método APAC e o sistema prisional tradicional, a partir deste ponto de vista somos capazes de observar que método criado por Mario Orttoboni é capaz de fazer com que os detentos cumpram a pena privativa de liberdade e também sejam recuperados.

Esse método de cumprir pena por ser um modelo novo e alternativo ainda gera algumas discussões para as pessoas, pois a maioria acredita que somente o modelo de presídio tradicional é capaz de mudar os detentos. Todavia, é possível observar que ao chegarem neste novo modelo os recuperando se sentem outra pessoa e são capazes de voltar ao convívio social, se tornando uma pessoa melhor.

Esse trabalho teve como objetivo compreender como funciona o método APAC na perspectiva dos recuperando da cidade de Perdões, e observado tanto referencial teórico como também na pesquisa que a educação exerce um papel fundamental nesse processo de recuperação de um detento. Com a aplicação do questionário foi constatado que a maior parte dos recuperando não concluiu o ensino médio, sendo assim é importante nos centros de detenção que eles consigam concluir os estudos para poder ter uma nova oportunidade ao sair.

GLOSSÁRIO

Apac: Associação de Proteção e Assistência aos Condenados.

Apaqueano: Membro que pertence a Associação de Proteção e Assistência aos Condenados.

Laborterapia: é uma importante técnica de reeducação do paciente por meio da valorização do trabalho.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R, F, S. **A educação de jovens e adultos no sistema prisional: estudo sobre a ressocialização através da educação**. Guarabira, 2016. Disponível em:< http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/12635/1/PDF%20-%20Rislayne%20de%20F%c3%a1tima%20Silva%20Ara%c3%bajo.pdf.> Acesso em 28 abril, 2021.

BANDEIRA,P,S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Revista Uni Curitiba,** Curitiba, 2019. Disponível em: < http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/percurso/article/view/3508/371371937> Acesso em 21 abri, 2021.

BARRUCHO, Luis; BARROS Luciana; **5 problemas crônicos das prisões brasileiras- e como estão sendo solucionados no mundo.** BBC NEWS, 2017. Disponível em < https://www.bbc.com/portuguese/brasil-38537789> Acesso em 11 maio 2021

BRADAN, Nathalia; LUVIZOTTO, **Aparecida, Educação de Jovens e Adultos (eja)**: A Importância da Alfabetização, Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014. Disponível: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Nathalia.pdf. Acesso em 10 abril, 2021.

CANDELA, João Paulo de Moraes. **A Crise do Sistema Prisional Brasileiro e os desafios da Ressocialização**. Fundação Educacional do Município de Assis – FEMA – Assis, 2015. Disponivel em: <https://cepein.femanet.com.br/BDigital/arqTccs/1211400961.pdf > Acesso 03 maio, 2021.

Declaração Universal dos Direitos Humanos: adotada e proclamada pela Resolução 217 (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso 30 abril, 2021.

DEPARTAMENTO, Penitenciário de Minas Gerais. **Ensino e profissionalização no sistema penitenciário.** Disponivel em: <http://www.depen.seguranca.mg.gov.br/index.php/ressocializacao/ensino-eprofissionalizacao> Acesso 13 julho 2021.

FERREIRA, Valdeci. **Método APAC:** sistematização de processos. Belo Horizonte: Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, Programa Novos Rumos, 2016. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/centrocultural/APAC.pdf> Acesso em 11 de maio 2021.

FREITAS, Wesley; JABBOUR, Charbel. **Utilizando estudos de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa:** boas práticas e sugestões. ESTUDO & DEBATE, Lajeado, 2011. Disponível em: < https://www.nelsonreyes.com.br/560-566-1-PB-2.pdf> Acesso em 12 de junho 2021.

GERHART, Tatiana; SILVEIRA, Denise (org). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: < http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso em 11 junho 2021.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. Disponível em: <http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pe squisa.pdf> Acesso em 11 junho 2021.

JULIÃO, E. Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal. **Repositório UFSJ**, p. 01-18, 2010.

LEITE, Amanda; RANGEL, Tauã. **Entre o ideal e realidade:** a ressocialização da pena e á luz da apac. 2018. Disponível: https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/entre-o-ideale-a-realidade-a-ressocializacao-da-pena-a-luz-da-apac.pdf> Acesso 12 maio 2021.

LOPES, Pâmela; CLEMENTEL Dr. Fabiano. **O método apac:** um estudo sobre a eficácia da alternativa à crise do sistema carcerário brasileiro. 2020. Disponível em: <https://www.pucrs.br/direito/wp-content/uploads/sites/11/2020/08/pamela_lopes.pdf> Acesso 12 maio 2021.

MACHADO, Nicaela; GUIMARÃES, Issac. **A Realidade do Sistema Prisional Brasileiro e o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana**. Revista Eletrônica de Iniciação Científica. Itajaí, Centro de Ciências Sociais e Jurídicas da UNIVALI. v. 5, n.1, p. 566-581, 1º Trimestre de 2014. Disponível em: www.univali.br/ricc. Acesso em 23 març. 2021.

MACHADO, A.E. B; SOUZA, A.P.R; SOUZA, M.C. Sistema Penitenciário– origem, atualidade e exemplos funcionais. **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito,** v. 10, n. 10, 2013

MARTINS, Heloisa, **O sistema prisional brasileiro**: origem, conceito e crise. s. Fundação Educacional do Município de Assis –FEMA – Assis, 2018. Disponivel em: <https://cepein.femanet.com.br/BDigital/arqTccs/1411400784.pdf> Acesso 11 maio, 2021.

OTTOBONI, Mário, **Ninguém é irrecuperável: APAC:** a revolução do sistema penitenciário. 2ª ed. São Paulo: Cidade Nova. 2001

OTTOBONI, Mário**, Vamos matar o criminoso?** Método apac. Belo Horizonte: Grafica o lutador. 2018.

PIERRO, Maria, **Os desafios para garantir a educação de jovens e adultos.** 2014, Disponível em < https://gestaoescolar.org.br/conteudo/114/os-desafios-para-garantir-a-educacao-dejovens-e-adultos> Acesso em 05 Maio, 2021.

SARAIVA, K; LOPES, M. C. Educação, inclusão e reclusão. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 14-33, jan./jul. 2011.

SILVA, José, **Prisão: Ressocializar para não reincidir.** 2003. Disponível em: http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/monografia_joseribamar.pdf. Acesso em 22 març. 2021.

SOUSA, Angélica; OLIVEIRA, Guilherme; ALVES, Laís. **Uma pesquisa bibliográfica:** princípios e fundamentos. Cadernos da Fucamp, 2021.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZEFERINO, Thathyany; CASADO Aline. **Apac versus sistema prisional tradicional:** uma avaliação sobre a eficácia quanto a ressocialização e reincidência. Encontro internacional de produção científica. 2017. Disponivel em < http://rdu.unicesumar.edu.br/bitstream/123456789/1580/1/epcc--80057.pdf> Acesso em 12 maio 2021

CAPÍTULO 21

AS TRANSFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA ATRAVÉS DO GOVERNO NEOLIBERAL DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO DURANTE SEUS DOIS MANDATOS (1995 A 2003)

Data de aceite: 01/02/2022

Thiago Risso de Chico
Aluno de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Campus de Marília - UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

RESUMO: O presente pré-projeto pretende analisar as transformações na área educacional entre os anos de 1995 a 2003, referente aos dois mandatos do ex presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Entre os anos de 1990 a 2002 o Brasil passou por um processo de reformas liberais, apesar de ser um dos últimos países latino-americanos a aderir essas reformas, durante esse conturbado período o país passou por mudanças sociais, econômicas e políticas. O objetivo desse trabalho é analisar o contexto histórico brasileiro na época em questão e como os projetos neoliberais do governo contribuíram com a mudança de categoria educacional, de um projeto de ascensão social para uma forma de alienação.
PALAVRAS-CHAVE: Educação, neoliberalismo, Fernando Henrique Cardoso.

ABSTRACT: This pre-project intends to analyze the transformations in the educational area between the years 1995 to 2003, referring to the two terms of former president Fernando Henrique Cardoso (FHC). Between 1990 and 2002 Brazil went through a process of liberal reforms, despite being one of the last Latin American countries to adhere to these reforms, during this troubled period the country underwent social, economic and political changes. The objective of this work is to analyze the Brazilian historical context at the time in question and how the government's neoliberal projects contributed to the change of educational category, from a project of social ascension to a form of alienation.
KEYWORDS: Education, neoliberalism, Fernando Henrique Cardoso.

As transformações na área educacional entre os anos de 1995 a 2003, referente aos dois mandatos do ex presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC)[1]. Entre os anos de 1990 a 2002 o Brasil passou por um processo de reformas liberais, apesar de ser um dos últimos países latino-americanos a aderir essas a reformas, durante esse conturbado período o país passou por mudanças sociais, econômicas e políticas. Analisando o período do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) observam-se alterações no âmbito econômico e politico como no social, cultural e educacional, levando a entender que se trata de uma política voltada a subordinação internacional onde as ideias tem seu ideal no livre mercado, no acúmulo de

1 "As siglas pessoais são produtos típicos da cultura de massas (termo anda em desuso, mas ainda sem substituto à altura) do século XX. No caso da sigla FHC, adotada inicialmente pela imprensa, surgiu com conotações extremamente positivas, declinando em popularidade pouco depois de dois anos do primeiro governo. Hoje, é utilizada somente pela oposição e por certa parcela da imprensa". Nota de Paulo José da Cunha, docente da Faculdade de Comunicação da UnB.

capital e na ausência do Estado em muitos pontos importantes da nossa sociedade, o presidente quebrou o monopólio estatal do petróleo e o monopólio das telecomunicações e acabou leiloando a Telebrás em 1998 sendo a maior privatização da história brasileira.

Como citado por Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2003, p.103)[2]

> "Do ponto de vista econômico e social a síntese a que se chega é de que foi um período de mediocridade e de retrocesso. Francisco de Oliveira (2002), apoiando-se em dados de Reinaldo Gonçalves, indica que "além de ser medíocre, o período FHC tem sido o pior da história Republicana desde Prudente de Moraes" (p. 2). A avaliação de Perry Anderson (2002) dá-se na mesma direção.
>
> As características que define o governo FHC tem sido o neoliberalismo "light" do tipo que predominou nos anos 90 (...). A dinâmica fundamental do neoliberalismo se ergue sobre dois princípios: a desregulamentação dos mercados e a privatização dos serviços. (...) Fernando Henrique Cardoso leiloou a maior parte do setor estatal e abriu a economia completamente, apostando na entrada de fluxo maciço de capital externo para modernizar o país. Após oito anos, os resultados estão a evidentes: estagnação crescente, salários reais em queda, desemprego em nível nunca antes visto e uma divida estrondorosa. O regime foi condenado aos seus próprios termos. (apud ANDERSON, 2002, p.2)"

Seu governo vai dar continuação do que teve início com o Collor a desvalorização do setor publico gerando com isso um extenso processo de privatização e subordinação do Brasil frente ao capital internacional com a justificativa de diminuir a dívida pública e direcionar recursos para a saúde e educação, seu governo ainda teve um aumento da precarização das leis trabalhistas e ampliação do desemprego gerando incertezas por todo o país.

Em outras palavras Arantes (2002, p.156) diz que

> a realidade tem demonstrado ser um mito a ideia de que as privatizações iriam permitir a destinação de recursos para a educação e saúde, de que a dívida pública seria diminuída, as tarifas reduzidas e os serviços públicos melhorados. Tudo isto caiu por terra. Mas os prejuízos não ficam somente aí. O fato mais grave decorrente das privatizações de setores estratégicos da economia está relacionado com a perda, por parte do Estado, de destacados instrumentos para viabilização de uma política econômica de acordo com os nossos interesses.

Nesse sentido, o principal objetivo desse capitulo é mostrar que o Brasil passou por um período de subordinação ao capital internacional durante a década de 90 e como essa obediência aos grandes empresários influenciou o âmbito educacional no período, esse modelo neoliberal vai acarretar inúmeras mudanças em nossa sociedade. Falando ainda sobre as privatizações Gentilli vai dizer:

> [...]privatizar significa, de modo geral, delegar responsabilidades públicas para entidades privadas. Embora uma consequência imediata do processo privatizador seja o afastamento do governo na prestação dos serviços

2 Educação Básica no brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida a lógica do mercado

> educacionais, com o decorrente aumento da oferta privada nesse campo, a dinâmica de delegação de responsabilidades públicas precisa do Estado e, de forma mediata, o fortalece. Assim, o que está em jogo não é o 'afastamento' da ação estatal senão sua reconfiguração. (GENTILLI, 2004, p. 3).

FHC elabora diferentes reformas educacionais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame de cursos (Provão), a implementação da Lei de Diretrizes de Base (LDB) que teve disputas ideológicas sobre o papel do Estado na educação onde saíram vencedores aqueles que defendiam uma menor participação estatal, a redefinição dos currículos, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Uma das muitas críticas da época sobre o chamado "Provão" era que o exame de cursos mostrava que haviam problemas na educação brasileira, mas não conseguiam entender os motivos e tinha como principal objetivo saber se o MEC manteria o curso funcionando ou não.

O projeto de educação básica do Governo Fernando Henrique tem sua lógica voltada para o mercado e não para o pensamento pedagógico e melhoramento das estruturas educacionais, em outras palavras o presidente e seu grupo seleto de ministros, dando ênfase ao Pedro Malan ministro da Fazenda, ao invés de um projeto nacional popular, de educação básica omnilateral para todos, introduziram uma educação técnica, focando apenas em matérias como português e matemáticas consideradas básicas, na produção de mão de obra barata. As competências avaliadas são aquelas que os empresários indicam como desejáveis.

Como disse um dos principais antropólogos, sociólogos e pensadores da educação no país Darcy Ribeiro (1922 – 1997); "A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto", projeto esse que é desenvolvido desde a vinda dos portugueses, a educação sempre foi e é até hoje um privilégio de poucos.

> Ora, com toda certeza, somente a educação universal será capaz de contrabalançar a tendencia ao domínio do capital e servilismo do trabalho. Se uma classe possui toda riqueza e a educação, enquanto o resto da sociedade permanece ignorante e pobre, não importa que nome se de a relação entre eles; a última, de fato e na verdade, será constituída de dependentes servis e súditos da primeira. Mas se a educação for distribuída equitativamente, arrastara consigo a propriedade, mediante a mais forte atração; porquanto até hoje ainda não se viu que um grupo qualquer de homens inteligentes e práticos ficasse permanentemente pobre (Mann, 1963, p.106)

O presidente junto com seu ministro da educação Paulo Renato Souza, um dos fundadores do PSDB, não tinham como foco principal o desenvolvimento educacional no país, sendo assim tentaram mudar a educação que era vista como ascensão social transformando-a em mercadoria dando suporte para que os empresários da educação alcançassem maiores lucros, um setor a ser explorado economicamente através de inúmeros serviços, por exemplo na venda de livros e pacotes de treinamentos para professores.

Portanto Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 93) falam:

> Ora, se a educação fosse prioridade real do governo, isso se expressaria, no mínimo, na dotação orçamentária. Contudo, a despeito do discurso que reforça sua centralidade, o montante a ela destinado revela seu papel coadjuvante. A título de ilustração, vemos que o subprograma erradicação do analfabetismo recebeu, em 1995, apenas 61 mil reais e, no ano seguinte, os recursos a ele destinados foram ainda inferiores: 50 mil reais. Segundo dados do DESEP/CUT, o orçamento previa 11 milhões de reais a essa função. Em 1995, no ensino fundamental foram aplicados 2,25 bilhões de reais. Em 1996, foram apenas R$ 2,03 bilhões, valor bastante inferior ao que havia sido autorizado (3,1 bilhões de reais). As despesas com o ensino superior foram de R$ 4,2 bilhões, em 1996, 240 milhões a menos que no ano anterior.

Os empresários desejavam que os futuros trabalhadores, que estavam na escola, possuam três conhecimentos: o básico do português e matemática, que consigam trabalhar em grupo e se adaptam a novas situações, com isso os estudantes da rede pública da década de 90 até o começo dos anos dois mil tiveram um déficit de ensino nas áreas das humanidades e biológicas pois para os grandes empresários não era necessário esse aprendizado. Podemos destacar que as reformas liberais previam a qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho, bem como a técnica e a profissionalização.

Conforme a ideia do Frigotto e Ciavatta (2003) a ausência de um real no investimento em política pública e na área educacional, uma das estratégias utilizadas por alguns estados brasileiros para diminuir o custeamento da educação básica foi utilizar o tele ensino, comprando pacotes do Telecurso 2000 da Rede Globo de Televisão.

Observamos que a técnica de ensino a distância (EAD) onde o foco é diminuir os custos com educação, não precisando pagar um salário ao docente e sim realizar um pagamento por vídeos gravados, vem desde o começo do século. Essa técnica em questão utilizada por muitas instituições de ensino desprezam o trabalho do professor, acabam com o debate que envolve a matéria dada em sala de aula e não possuem garantia que os discentes possuem acesso a uma internet de qualidade e um computador fazendo com que a evasão nesses cursos ou matérias seja descomunal.

A enorme onda de privatizações no governo do Fernando Henrique veio por meio de uma intensa campanha contra as estatais, uma verdadeira "lavagem cerebral" em massa para facilitar as privatizações. Algo que acontece nos dias atuais e que o ex presidente utilizou foi a promessa do alto custo do estado com essas empresas e que elas teriam uma redução de preço por conta da alta eficiência das faculdades privadas. Com isso o número de instituições privadas aumentou consideravelmente e as três fases da educação foram divididas.

Como citado por Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta

> Com efeito, a educação infantil, a educação de jovens e adultos, a educação de nível médio e superior ficaram relegadas a iniciativas tópicas. A educação infantil, ou de 0 a 6 anos, foi delegada aos governos municipais ou as famílias,

com a penalização da classe trabalhadora. A educação de jovens e adultos passou a se reduzir as políticas de formação profissional ou requalificação deslocada para o Ministério do Trabalho ou para iniciativas da sociedade civil. Na educação media, a política foi de retroceder ao dualismo estrutural entre o ensino médio acadêmico e técnico. No nível superior apostou-se deliberadamente na expansão desenfreada do ensino privado. Um aumento de 80% nos oito anos do Governo Cardoso, sendo que aproximadamente 76% do nível privado. Em alguns estados da União, como no caso do Rio de Janeiro, houve um decréscimo na oferta do ensino superior público de 2,6%. (FRIGOTTO E CIAVATTA 2003, p.103)

Ano	Público		Privado		Total
	Número	%	Número	%	Número
1933	18.986	56,3	14.737	43,7	33.723
1965	182.696	56,2	142.386	43,8	352.096
1970	210.613	49,5	214.865	50,5	425.478
1980	492.232	35,7	885.054	64,3	1.377.286
1990	578.625	37,6	961.455	62,4	1.540.080
1995	700.540	39,8	1.059.163	60,2	1.759.703
2002	1.014.540	29,5	2.422.194	70,5	3.436.734
2008	1.273.965	25,1	3.806.091	74,9	5.080.056

TABELA 3 - Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados no ensino superior brasiliro, por períodos de crescimento (1933-2008)

Fonte: Censo e Sinopses Estatísticas MEC/INEP.

Analisando a tabela acima conseguimos observar que o número de alunos matriculados no ensino superior publico diminuiu comparando ao numero de alunos matriculados no ensino superior privado que dobrou de tamanho, isso é resultado do projeto de expansão das faculdades privadas no país durante o governo do Fernando Henrique. Nas palavras de Cunha:

[...] o crescimento das universidades privadas desde 1985, especialmente desde 1995, fez com que se invertessem os termos da inequação tradicional do ensino brasileiro. Com efeito, os estudantes matriculados em universidades sempre foram minoria diante dos seus colegas das faculdades isoladas. Mas a situação foi recentemente revertida, pois, em 2002, cerca de 2/3 do alunado já frequentavam cursos em universidades, contingente esse 10 majoritariamente situado no setor privado (58%). (CUNHA, 2003, p. 56).

Portanto o projeto educacional de Fernando Henrique é uma forma de alienar e controlar as massas para que essas sempre estejam satisfeitas com o desenvolvimento social, político e econômico no país, investindo no ensino técnico e abrindo as portas

para os setores educacionais privados fazendo com que as universidades publicas sejam vistas como ultrapassadas, tornando maior o ingresso de estudantes nas redes privadas. Distanciando cada vez mais os indivíduos menos favorecidos do ensino superior e sucateando as universidades públicas brasileiras.

Observa Frigotto e Ciavatta (2003) que:

> A privatização fecha o circuito do ajuste. O máximo de mercado e o mínimo de Estado. O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte, etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos.

Esse capitulo foi desenvolvido após estudos sobre temas relacionados e por debates acerca do tema das mudanças educacionais durante a onda neoliberal no Brasil de 1990. Levando em conta a instabilidade dos governos na época pós regime militar, o governo de Fernando Henrique Cardoso mostrou-se ineficiente em desenvolver no país uma educação que permitisse ascensão social e focou no desenvolvimento do ensino técnico voltado para a formação de mão de obra barata e o sucateamento da universidade pública incentivando a abertura de instituições privadas de ensino superior.

REFERÊNCIAS

BIONDI, Aloysio. **O Brasil Privatizado**: Um balanço do desmonte do Estado. 1. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999. 77 p.

BIONDI, Aloysio. **O Brasil Privatizado II**: O assalto das privatizações continua. 1. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. 94 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, p. 93-130, abril 2003.

LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE (ORGS.), José Luis. **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados ltda., 2007. 224 p.

PETRAS, James; VELTMEYER, Henry. **Brasil de Cardoso - a Desapropriação do País**. BRASIL: Vozes, 2001. 176 p.

ARANTES, Aldo. **O FMI e a Nova Dependência Brasileira**. São Paulo: Alfa Ômega, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

Mann Horace (1963). **A educação de homens livres**. (Edicao compilada por Lawrence A. Cremin). Trad. E. Jacy Monteiro. São Paulo, Ibrasa. 137p. (Biblioteca “Classicos da democracia”, 3)

CUNHA, Luiz Antonio. **O Ensino Superior No Octênio FHC. Educação E Sociedade**, Campinas, Vol. 24, N. 82, P. 37-61, Abril 2003

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação da Uneb (DEDC7). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão; e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ÍNDICE REMISSIVO

A

B

C

D

E

F

G

H

I

J

L

M

N

P

Q

R

S

A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais 2

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2022

A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais

2

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora

Ano 2022